

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA**

TESIS DOCTORAL

**LA FUNCIÓN MOTIVACIONAL DEL HABLA PRIVADA:
UNA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA PARA EL ESTUDIO
DEL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN EN
EDUCACIÓN**

MARÍA JOSÉ DE DIOS PÉREZ

R.ψ. 28.573

DIRECTOR: IGNACIO MONTERO GARCÍA-CELAY

30 cm

MADRID, JUNIO DE 2004

A mi familia
A Nacho



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA MADRID
REGISTRO GENERAL

Entrada 01 Nº. 200400013970
18/05/04 11:05:13

ÍNDICE

Prólogo	1
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
Capítulo 1. La motivación de logro en el contexto educativo	7
1. Introducción.....	7
2. Perspectiva histórica de la motivación	8
2.1. Teorías del instinto.....	8
2.2. Teoría psicoanalítica	10
2.3. Perspectiva conductista.....	11
2.4. Teorías del arousal	14
2.5. Teorías de rasgo	15
2.6. Teorías humanistas.....	16
3. Perspectiva histórica de la motivación de logro	17
3.1. Taxonomía de necesidades de Murray.....	18
3.2. Jerarquía de necesidades de Maslow	20
3.3. Teoría clásica de la motivación de logro	23
4. Teorías actuales en motivación de logro	29
4.1. Teorías de motivación intrínseca	29
4.2. Teorías de expectativa-valor	37
4.3. Teoría atribucional	40
4.4. Teoría de la valía personal	46
4.5. Teorías de metas	48
5. El desarrollo de la motivación de logro	62
5.1. El desarrollo de la orientación a metas y sus elementos.....	62
5.2. Algunas limitaciones de los estudios evolutivos sobre motivación de logro..	72
Capítulo 2. Una perspectiva socio-histórica de la motivación de logro: La función motivacional del habla privada	77
1. Introducción.....	77
2. La perspectiva vygotskiana sobre las funciones psicológicas	78

2.1. El origen social de las funciones mentales superiores.....	80
2.2. La mediación instrumental	82
2.3. El análisis genético de los procesos psicológicos.....	84
3. El estudio del habla privada	87
3.1. La polémica Piaget-Vygotski sobre el origen y función del habla egocéntrica.....	87
3.1.1. La perspectiva piagetiana	88
3.1.2. La perspectiva vygotskiana	91
3.1.2.1. Características del habla egocéntrica según Vygotski	93
3.1.2.2. La función del habla egocéntrica: El papel de instrumento mediador	96
3.1.2.3. Perspectiva evolutiva del habla egocéntrica	98
3.2. El estudio del habla privada desde la perspectiva vygotskiana	100
3.2.1. Primeros trabajos empíricos	101
3.2.2. Estudios actuales	107
3.2.3. Cuestiones abiertas en el estudio del habla privada: problemas metodológicos	117
4. La motivación desde una perspectiva socio-histórica	121
4.1. Principios de la teoría socio-histórica aplicados al desarrollo de la motivación	124
4.2. Aportaciones teóricas y metodológicas de la aproximación socio-histórica al estudio del desarrollo motivacional	127
5. La función motivacional del habla privada	129
5.1. Estudios previos sobre habla privada aplicada al estudio de la motivación.	132
5.2. Los elementos motivacionales de orientación a metas en el habla privada	136
5.3. El estudio del habla privada: una ventana al desarrollo de los procesos motivacionales	139
ESTUDIOS EMPÍRICOS.....	143
Justificación y objetivos generales del trabajo empírico	145
Capítulo 3. Estudio piloto	147
1. Justificación.....	147

2. Método	150
2.1. Participantes	150
2.2. Materiales	151
2.3. Diseño y procedimiento	155
3. Resultados y discusión	158
3.1. Fase de calibración	159
3.2. Fase experimental	160

Capítulo 4. Una aproximación experimental al estudio de la relación entre habla privada y rendimiento	167
1. Justificación	167
2. Método	169
2.1. Participantes	169
2.2. Materiales	170
2.3. Diseño	172
2.4. Procedimiento	173
3. Resultados	176
3.1. Descripción del habla privada de la muestra	176
3.2. La eficacia de la manipulación experimental del habla privada	179
3.3. Más allá de la cantidad: Diferencias en el tipo de habla privada emitida	182
3.4. Efecto de la manipulación experimental del habla privada sobre el rendimiento	187
4. Discusión	190

Capítulo 5. Estudio de la función motivacional del habla privada	199
1. Justificación	199
2. Método	200
2.1. Participantes	200
2.2. Materiales	201
2.3. Diseño	204
2.4. Procedimiento	206
3. Resultados	209
3.1. Descripción del habla privada de la muestra	209

3.2. Efecto del habla privada sobre indicadores motivacionales: la persistencia en la tarea.....	210
3.3. Estudio de la variación del contenido motivacional en función de la dificultad y la obstaculización del habla privada	214
3.4. La relación entre el contenido del habla privada y la persistencia en la tarea	221
4. Discusión	224
 Capítulo 6. Estudio del contenido motivacional del habla privada	227
1. Justificación	227
2. Estudio de las categorías de habla privada motivacional de logro	228
2.1. Estudio de las expectativas de resultado y de eficacia	231
2.2. Estudio de las evaluaciones	239
2.3. Estudio de las emisiones de reacción emocional.....	250
3. Discusión	252
 CONCLUSIONES	257
 REFERENCIAS	263
 ANEXOS	287

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Distribución de la muestra del estudio piloto en función del nivel educativo y el género de los participantes.....	151
Tabla 3.2. Media (y desviación típica) de emisiones de habla privada total y ajustadas a 20 segundos en cada condición experimental (n=9)	161
Tabla 3.3. Rendimiento medio -porcentaje de acierto- (y desviación típica) en cada condición experimental (n=9)	163
Tabla 4.1. Distribución de los participantes en el estudio por nivel educativo y género	170
Tabla 4.2. Media (y desviación típica) de emisiones de habla privada producidas en las dos condiciones experimentales, en función del grado de dificultad y el nivel educativo	177
Tabla 4.3. Media (y desviación típica) de emisiones de habla privada cada 2 minutos, en las dos condiciones experimentales, según el grado de dificultad de la tarea y el nivel educativo	178
Tabla 4.4. Media (y error típico) de emisiones de habla privada cada dos minutos en las condiciones de emisión de habla privada, según del grado de dificultad de la tarea	180
Tabla 4.5. Media (y error típico) de emisiones de habla privada cada dos minutos en las categorías de habla privada en cada condición experimental, en función del grado de dificultad de la tarea	184
Tabla 4.6. Rendimiento medio -porcentaje de acierto- (y error típico) en las dos condiciones de emisión de habla privada, en función del grado de dificultad de la tarea.....	188
Tabla 5.1. Distribución de los participantes en el estudio en función del nivel educativo y el género	201
Tabla 5.2. Media (y desviación típica) de emisiones de habla privada producidas en las dos condiciones experimentales, en función del grado de dificultad y el nivel educativo	209
Tabla 5.3. Media (y desviación típica) de emisiones de habla privada motivacional absolutas y relativas –porcentaje respecto al total de habla privada-, en función del grado de dificultad de la tarea.....	216

Tabla 5.4. Media (y error típico) de emisiones de habla privada cognitiva y motivacional, en función del grado de dificultad de la tarea.....	218
Tabla 5.5. Frecuencia relativa -media (y error típico)- de habla privada cognitiva y motivacional, en función del grado de dificultad de la tarea.....	220
Tabla 5.6. Frecuencias medias de emisiones de habla privada cognitiva y motivacional y persistencia en la tarea, en la condición de HP libre	222
Tabla 5.7. Proporción de emisiones de habla privada cognitiva y motivacional, y persistencia en la tarea en la condición de HP libre	223
Tabla 6.1. Frecuencia relativa -media (y error típico)- de las categorías de habla privada motivacional de logro	229
Tabla 6.2. Frecuencia relativa -media (y error típico)- de las expectativas según el tipo y la valencia de las mismas, en función del grado de dificultad de la tarea.....	231
Tabla 6.3. Porcentaje (media y error típico) del tipo de expectativas según su carga emocional, en función del grado de dificultad	235
Tabla 6.4. Frecuencia relativa -media (y error típico)- de las expectativas, según su valencia y carga emocional, y en función del grado de dificultad	237
Tabla 6.5. Frecuencias relativas -media (y error típico)- de las evaluaciones en función del tipo de las mismas, su valencia y su carga emocional.....	240
Tabla 6.6. Frecuencias relativas (medias y error típico) de los tipos de evaluaciones en función del nivel educativo	242
Tabla 6.7. Frecuencias relativas -media (y error típico)- de los tipos de evaluaciones en función del grado de dificultad de la tarea	244
Tabla 6.8. Frecuencias relativas -media (y error típico)- de la valencia de las evaluaciones en función del grado de dificultad de la tarea.....	246
Tabla 6.9. Frecuencias relativas -media (y error típico)- de evaluaciones neutras y con carga emocional en función del grado de dificultad de la tarea	249
Tabla 6.10. Frecuencias relativas -media (y desviación típica)- de reacciones emocionales positivas y negativas, según el grado de dificultad de la tarea....	251

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Modelo teórico de Atkinson	28
Figura 1.2. Clasificación de metas basada en los sistemas funcionales (Montero, 1997)	55
Figura 3.1. Niveles de dificultad de la escala Tangram	153
Figura 3.2. Representación gráfica del número de emisiones de habla privada cada 20 segundos en las cuatro condiciones experimentales	162
Figura 3.2. Representación gráfica del rendimiento medio en la tarea en función de la condición de manipulación del habla privada	163
Figura 4.1. Representación gráfica de la media de emisiones de habla privada cada dos minutos en cada condición experimental, en función del grado de dificultad de la tarea	180
Figura 4.2. Representación gráfica de las interacciones simples derivadas de la interacción triple, entre las categorías de habla privada y el grado de dificultad de la tarea, en cada condición de manipulación de la emisión de habla privada	184
Figura 4.3. Representación gráfica del rendimiento obtenido (porcentaje de acierto) en cada condición experimental, en función del grado de dificultad de la tarea	188
Figura 5.1. Sistema de codificación del habla privada	204
Figura 5.2. Representación gráfica de la persistencia media en función de la condición experimental y el grado de dificultad de la tarea, en cada nivel educativo	212
Figura 5.3. Media de emisiones absolutas (gráfica izquierda) y relativas (gráfica derecha) de habla privada motivacional de logr, en función del nivel educativo	216
Figura 5.4. Representación gráfica del número absoluto de emisiones de habla privada cognitiva y motivacional, en función del grado de dificultad de la tarea	219
Figura 5.5. Representación gráfica de la frecuencia relativa de emisiones de habla privada cognitiva y motivacional, en función del grado de dificultad de la tarea.....	221
Figura 5.6. Representación gráfica del habla privada cognitiva y motivacional, en función del tiempo de ejecución de la tarea	223

Figura 5.7. Representación gráfica de la proporción de emisiones en función de su contenido y del tiempo de ejecución de la tarea.....	224
Figura 6.1. Representación gráfica de la proporción de emisiones en cada categoría de habla privada motivacional de logro	230
Figura 6.2. Representación gráfica de la interacción entre el tipo de expectativa y su valencia en cada grado de dificultad	232
Figura 6.3. Representación gráfica de la interacción entre el tipo de expectativa y la carga emocional que lleva asociada, en cada grado de dificultad de la tarea	236
Figura 6.4. Representación gráfica de la interacción entre valencia y carga emocional de las expectativas, en cada grado de dificultad de la tarea	238
Figura 6.5. Representación gráfica de la interacción entre la valencia y la carga emocional en las evaluaciones parciales y en las globales	241
Figura 6.6. Representación gráfica del porcentaje de evaluaciones parciales y globales en función del nivel educativo	242
Figura 6.7. Representación gráfica del porcentaje de evaluaciones parciales y globales en función del grado de dificultad de la tarea	245
Figura 6.8. Representación gráfica del porcentaje de evaluaciones positivas y negativas en el habla privada, en función del grado de dificultad de la tarea	247
Figura 6.9. Representación gráfica del porcentaje de evaluaciones neutras y con emoción en el total de habla privada, en función del grado de dificultad de la tarea	249
Figura 6.10. Representación gráfica de la proporción de emisiones privadas de emoción positivas y negativas, en función del grado de dificultad de la tarea	251

PRÓLOGO

Este trabajo nace dentro de una línea de investigación iniciada ya hace unos años en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. En ella, confluyen dos áreas de estudio: por una parte, la motivación en el contexto escolar, y, por otra, la perspectiva socio-histórica y, dentro de ella, el habla privada.

El estudio de la motivación en ámbitos educativos ha tenido una larga tradición en esta facultad, conducida por el profesor Jesús Alonso Tapia; y que ha dado lugar a una amplia producción de trabajos. Algunos de los profesores que trabajaron en esta línea, fueron desarrollando una vía de trabajo paralela en la que se planteaba el estudio de la motivación desde el marco teórico de una de las grandes teorías de la Psicología general: la perspectiva socio-histórica. Desde esta perspectiva, se han extrapolado los principios de este enfoque teórico al estudio de la motivación. Dentro de esta extrapolación, ocupa un lugar fundamental el estudio del habla privada como elemento para el análisis de la motivación de logro en los primeros años de escolaridad. Esta línea de trabajo que comenzó en nuestra facultad hace relativamente pocos años ha estado conducida por los profesores Ignacio Montero y Juan Antonio Huertas.

Mi primer contacto con esta línea de investigación comenzó en mi último año de licenciatura, durante la realización del Practicum, cuando tuve la oportunidad de integrarme en un proyecto de investigación sobre la intervención motivacional en el ámbito educativo para la compensación de desigualdades; dentro de este proyecto tuve el primer contacto con el tema del habla privada y su aplicación al estudio de la motivación de logro en el contexto escolar. Durante los dos años de duración de ese proyecto, pude familiarizarme con el estudio del fenómeno del habla privada y la motivación en este ámbito, recorriendo todas las fases de investigación, desde el conocimiento teórico del tema, hasta la recogida de datos, su análisis y conclusiones. Este tema de investigación, desde el primer momento, me atrajo, y tuve intención de continuar trabajando en dicho tema a través de mi tesis doctoral.

Todavía nos encontrábamos realizando ese proyecto, durante mi primer año de doctorado, cuando comenzamos a plantearnos algunas de las cuestiones que integran esta tesis, específicamente aquellas que se encuentran relacionadas con los problemas metodológicos que presenta el estudio del habla privada. Ya entonces surgió en varias ocasiones la idea de manipular experimentalmente la emisión del habla privada para

estudiar la funcionalidad de este fenómeno y su relación con el rendimiento, aunque no teníamos muy claro el procedimiento para realizar esa manipulación. Durante la realización de un curso de doctorado dedicado al estudio del habla privada se volvió de nuevo sobre dicho tema, estando cada vez más clara la necesidad de investigar en esa línea antes de seguir avanzando en el estudio del habla privada desde un punto de vista motivacional.

Fue en ese momento cuando mi tesis comenzó a tomar forma. En ese sentido, mi primera intención se centró en intentar aportar alguna posible solución a los principales problemas que aparecen en el estudio del habla privada para, a partir de ese punto, poder abordar con garantías la investigación sobre la función motivacional del habla privada en contextos educativos.

Este trabajo está dividido en seis grandes capítulos, dos de ellos teóricos y cuatro empíricos.

La parte teórica nos suscitó muchas dudas sobre su división. El contenido del primer capítulo estaba claro: tratamos de hacer un recorrido por las principales teorías motivacionales, hasta confluir en la teoría de orientación a metas que sirve de base para el estudio motivacional del habla privada en esta investigación. En este recorrido por los distintos enfoques de la motivación no tratamos de ser, ni mucho menos, exhaustivos, sino hacer una breve descripción de los puntos fundamentales de la historia de la motivación, desde las primeras teorías hasta las más actuales.

El segundo capítulo, en un inicio estaba dividido en dos. Por una parte, una presentación de la teoría socio-histórica vygotskiana y del papel del habla privada dentro de este marco teórico y, por otra parte, la aproximación desde esta teoría al estudio de la motivación. Sin embargo, al final, consideramos que el hilo argumental permitía incluir estos dos aspectos en un único capítulo, partiendo de una exposición de los principios generales de la teoría socio-histórica hasta focalizar el tema en el estudio del habla privada y su concepción motivacional. La unificación de estas dos partes tenía su sentido, ya que no tratábamos realizar una exposición de la teoría socio-histórica en sí misma, sino como marco teórico aplicable al estudio de la motivación. Dentro de este capítulo otorgamos una especial relevancia al fenómeno del habla privada, ubicándolo dentro de la teoría socio-histórica vygotskiana, ya que supone el “instrumento” que utilizamos para poder acceder al estudio motivacional.

Sin embargo, dentro de la línea de investigación que se lleva realizando en esta facultad, ya hemos podido comprobar que el habla privada supone una ventana para la observación de distintos elementos motivacionales. Pero no considerábamos conveniente continuar estudiando la función motivacional del habla privada sin intentar, previamente, afrontar la investigación sobre este fenómeno del lenguaje con mayores garantías metodológicas. A ello dedicamos los dos primeros capítulos de la parte empírica; el tercer capítulo, que constituye un estudio piloto, destinado a aclarar las cuestiones relativas al modo de superar algunos de estos problemas de la investigación sobre habla privada, y el cuarto capítulo, que recoge un segundo estudio en el que se trata de poner a prueba la función del habla privada mediante la aplicación de un paradigma experimental que permita aportar luz a la confusa relación entre este fenómeno del lenguaje y el rendimiento que se lleva estudiando desde Vygotski.

Una vez que estas cuestiones están más claras y se ha demostrado la funcionalidad del habla privada, podemos aplicar ese paradigma experimental al estudio de la función motivacional del habla privada y a su proceso de desarrollo desde los primeros años de escolaridad. Este aspecto es el que abordamos en el quinto capítulo.

Por último, el sexto capítulo supone una continuación del estudio anterior, en el que entramos a analizar el contenido motivacional del habla privada, de los elementos motivacionales relevantes desde la perspectiva teórica de orientación a metas, los cuales aparecen en el discurso privado de los niños durante la realización de una tarea de persistencia.

Con todo ello, esperamos realizar una aportación, tanto al estudio del habla privada, como al del desarrollo motivacional en contextos educativos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Everything becomes a little different
as soon as it is spoken out loud”.

HERMAN HESSE

CAPÍTULO 1. LA MOTIVACIÓN DE LOGRO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

1. Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar el panorama teórico de la motivación de logro, haciendo un breve recorrido desde las primeras propuestas teóricas sobre motivación hasta los enfoques que se manejan actualmente en el estudio de la motivación de logro, haciendo especial incidencia en aquellos en los que está basado este trabajo, especialmente en alguna de las teorías motivacionales de orientación a metas, que servirá como eje principal. Desde estos modelos de orientación a metas se postula la construcción de unos determinados sistemas motivacionales que aúnan las metas con un conjunto de condicionantes personales o factores cognitivos y afectivos, los cuales tienen un peso esencial en la motivación, y más concretamente en la motivación de logro en el contexto educativo, según ha demostrado la literatura existente.

Una vez expuestas las principales perspectivas teóricas que predominan en el estudio actual de la motivación de logro –y específicamente en el ámbito académico–, se exponen de forma descriptiva los principales conocimientos existentes en la actualidad sobre el proceso evolutivo que sigue la motivación de logro hasta que los sujetos llegan a configurar una orientación motivacional; los estudios realizados en este sentido parten de supuestos teóricos diferentes y se centran normalmente en elementos muy determinados, ya sea en el estudio evolutivo de las metas, o en el de los factores cognitivos o afectivos que están condicionando la motivación de los individuos. Asimismo, se recogen los procedimientos de evaluación de los diferentes componentes de las orientaciones motivacionales señalando también las limitaciones que presentan.

La exposición de este capítulo se divide en varios bloques. En el primero de ellos pretendemos ofrecer una visión general de las primeras aproximaciones teóricas al estudio de la motivación. En un segundo bloque, nos centramos en los primeros enfoque teóricos dedicados al estudio de la motivación de logro, haciendo especial incidencia en tres modelos teóricos: La taxonomía de necesidades de Murray, la jerarquía de necesidades de Maslow y la teoría clásica de la motivación de logro de Atkinson y McClelland. Dedicamos un tercer bloque a describir las principales teorías actuales dentro de la motivación de logro –teorías de motivación intrínseca, expectativa-valor, atribucional, de la valía personal y de metas– prestando especial atención a estas últimas y, dentro de éstas, a las teorías de orientación a metas, las cuales se han centrado fundamentalmente en el

estudio de la motivación en el contexto que aquí nos interesa: el contexto educativo. En el último bloque de esta exposición –el cuarto– se realiza una revisión de la literatura cuyo objetivo es profundizar en el conocimiento de los elementos que configuran las orientaciones motivacionales pero desde una perspectiva evolutiva, es decir cómo se van desarrollando en los individuos hasta llegar a configurarse una orientación motivacional determinada; en este sentido, también se analiza la situación actual del estudio de la motivación de logro, y se plantean las principales dificultades encontradas en el análisis evolutivo de los elementos motivacionales.

2. Perspectiva histórica de la motivación

Este primer apartado se plantea con la intención de ofrecer una perspectiva histórica de los principales modelos teóricos de la motivación que han tenido alguna repercusión o influencia sobre las teorías actuales de la motivación y, concretamente, sobre los modelos teóricos de la motivación de logro. Este panorama histórico de las primeras teorías motivacionales no trata de ser –ni mucho menos– exhaustivo, ya que el objetivo de este apartado es exponer las bases de los modelos que alimentan las teorías actuales de la motivación de logro que sustentan este trabajo; para una visión completa, hay autores que recogen en mayor profundidad esas primeras aproximaciones históricas (ver Huertas, 1997; Pintrich y Schunk, 2002; Reeve, 1992; Weiner, 1992). En este apartado tratamos de explorar brevemente cinco perspectivas teóricas fundamentales que han abordado el estudio de la motivación: teorías del instinto, teoría psicoanalítica, teorías conductistas, teorías del arousal y teorías del rasgo y humanistas, haciendo un breve recorrido por las primeras aportaciones que se realizaron desde cada una de estas líneas al estudio de la motivación, los principales teóricos que las representan, así como resaltar la repercusión que tienen en la actualidad, su influencia sobre las teorías actuales y, en concreto, sobre los modelos teóricos que aportan elementos importantes a este trabajo.

2.1. Teorías del instinto

La teoría del instinto desarrollada por James y McDougall fue la primera gran teoría de la motivación que aparece en la Psicología. El término instinto deriva de la teoría de la evolución de Darwin, cuyas ideas tuvieron un peso fundamental en la Psicología de finales del siglo XIX y principios del XX. El concepto de instinto fue recogido por estos dos autores y utilizado para explicar la motivación humana, con los mismos principios con

los que se interpretaba la motivación animal. James (1890) planteó una teoría del instinto de la motivación humana, en la que el instinto era entendido como una predisposición del individuo a la conducta dirigida a una meta (Reeve, 1992); estas predisposiciones a perseguir determinadas metas eran consideradas propias de la especie, no se aprendían o se adquirían posteriormente, sino que se entendían como instintos innatos que se activaban ante determinados estímulos. En ese sentido, James (1890) planteó un conjunto de 20 instintos físicos y 17 instintos mentales.

Unos años más tarde, McDougall –uno de los fundadores de la Psicología Social– adoptó la teoría del instinto convirtiéndose en uno de sus principales representantes. Su concepto de instinto se situaba en la misma línea que el de James, aunque era más flexible; para McDougall, los instintos eran fuerzas motivacionales innatas que impulsaban la conducta hacia una determinada meta pero, además, iban asociados a elementos cognitivos y afectivos, que tenían consecuencia sobre las emociones y la forma de percibir el mundo (Huertas y Montero, 1995; Pintrich y Schunk, 2002). McDougall consideró que toda conducta del ser humano es instintiva, aunque puede modificarse a lo largo del tiempo, dando lugar a una conducta diferente. En 1908 publicó una primera clasificación de 12 instintos principales; posteriormente, esta lista fue ampliada por el propio autor en 1932, modificando su planteamiento y considerándolos motivos humanos en lugar de continuar utilizando la terminología de instintos.

En años posteriores, la teoría del instinto recibió diversas críticas. En primer lugar, uno de los principales problemas encontrados se refería a la proliferación de listas de instintos formuladas por distintos autores, lo que dio lugar a múltiples instintos difícilmente clasificables, con distintos grados de complejidad y características diferentes, ya que cualquier conducta humana se trataba de explicar por un instinto. Una segunda crítica planteada a las teorías de instintos fue el razonamiento circular en el que se basaban, ya que la existencia de un instinto se demostraba con la conducta de los individuos que explica dicho instinto, de manera que “la causa explica el efecto y el efecto justifica la causa” (Reeve, 1992, p. 16). Por último, una tercera limitación de estos estudios radicaba en el papel que se otorgaba al aprendizaje. Para estos autores, los instintos eran hereditarios, innatos, por lo que el individuo no los tenía que aprender; desde este punto de vista, el aprendizaje tendría un papel casi irrelevante en el desarrollo del ser humano, ya que el hecho de considerar toda la conducta como instintiva reduce su importancia (Pintrich y Schunk, 2002). Como señalan Pintrich y Schunk (2002), “una teoría de la

motivación necesita especificar dónde finaliza el instinto y comienza el aprendizaje” (p. 23).

A pesar de sus limitaciones, la teoría del instinto ha sido una de las grandes teorías que ha ejercido una amplia influencia en teorías motivacionales que se mantienen vigentes en la actualidad, como se comentará posteriormente.

2.2. Teoría psicoanalítica

Otra perspectiva teórica que ha tenido un peso importante en el estudio de la motivación es el psicoanálisis, cuyo origen se sitúa a principios del siglo XX. Su desarrollo fue prácticamente contemporáneo al de las teorías del instinto, aunque éstas tuvieron mayor relevancia en Norteamérica mientras que el psicoanálisis se desarrolló principalmente en Europa.

En este caso, dentro del psicoanálisis, destacaremos exclusivamente las aportaciones fundamentales al ámbito de la motivación de su fundador y principal figura de esta corriente teórica: Sigmund Freud.

Para Freud, la motivación era concebida como una energía psíquica (Pintrich y Schunk, 2002), una fuerza interna responsable de la conducta de los individuos. Esta energía intenta mantenerse constante, pero, ante un aumento de la misma, se tiende a liberar canalizándola a través de la conducta para satisfacer las necesidades del individuo.

Desde esta perspectiva, el instinto era considerado la fuerza que impulsa esa energía. En este sentido, Freud entendía la motivación como una fuerza instintiva, inconsciente, que originaba la conducta. Esta idea de motivación como instinto se encontraba más cercana a las teorías del drive –que se comentan posteriormente– que al concepto de instinto de James y McDougall, ya que se concebía como una fuerza interna entendida en un sentido más dinámico, no tan estático como se planteaba en la teoría del instinto, donde se consideraba una respuesta de tipo automático ante determinados estímulos. El instinto, para Freud, se suponía una necesidad o pulsión de origen fisiológico que activaba un estado psicológico (Reeve, 1992). Dentro de estas necesidades o pulsiones, Freud destacó dos grandes categorías: el Eros -amor o instinto de vida- y el Thanatos -destrucción o instinto de muerte. El primero hacía referencia a los instintos de supervivencia, mientras que el segundo aludía a los instintos de mantenimiento del equilibrio de la energía y el descanso. Desde este punto de vista, estas pulsiones o instintos eran los que originaban la conducta humana.

La repercusión de la teoría freudiana en toda la Psicología es ampliamente conocida, aunque en los enfoques actuales de la motivación, en términos generales, se recogen muy pocas aportaciones de este modelo teórico. Esto se debe principalmente al papel poco relevante que posee el aprendizaje dentro de esta teoría y a la dificultad existente para su comprobación experimental y su análisis científico. Las teorías actuales de la motivación están más centradas en los aspectos cognitivos del individuo que en sus fuerzas inconscientes y difícilmente accesibles.

2.3. Perspectiva conductista

Durante la primera mitad del siglo XX, también surgieron aportaciones relevantes al estudio de la motivación desde la perspectiva conductista. A diferencia del psicoanálisis, el conductismo inicial y más puro dejó a un lado todos los procesos internos del individuo y se centró exclusivamente en la conducta observable, que constituía su objeto de estudio. En este sentido, la conducta del individuo era explicada desde los principios del condicionamiento clásico y operante de Thorndike, Pavlov o Skinner.

Sin embargo, dentro del conductismo –concretamente en la corriente neoconductista que se desarrolló entre los años 30 y 50- surge otra visión menos radical, que amplía ligeramente su objeto de estudio más allá de lo puramente observable, contemplando también la existencia de factores internos que afectaban a la conducta. Esta perspectiva neoconductista dio lugar a las teorías del drive.

El concepto de drive fue introducido en la literatura por Woodworth en 1918, aunque en su significado, presenta influencias de la teoría de la evolución. El drive se entendía como un impulso conductor, una fuerza interna que provocaba la respuesta del individuo ante una necesidad y cuyo objetivo era mantener el equilibrio del organismo. Este concepto de drive guarda cierta relación con la idea de instinto de las teorías anteriores que lo concebían como una fuerza interior que impulsaba, activaba y orientaba la conducta del individuo, y, además suponía un avance respecto al conductismo más puro, que sólo atendía a las experiencias observables.

Woodworth (1918) definió las principales características del drive o impulso conductor; entre ellas, destacó su grado de intensidad, la dirección o meta a la que se orientaba y la persistencia o tiempo que se mantenía para la consecución del objetivo que se perseguía.

Dentro de las teorías del drive se desarrollaron distintos modelos teóricos que, asumiendo los principios básicos del drive, añadieron diferentes aportaciones. Entre ellos, cabe destacar el modelo de Mowrer (1960), que se centró fundamentalmente en el papel de las emociones, o el desarrollado por Miller (1948) sobre los drives adquiridos y que se basó en trabajos con animales. Sin embargo, el modelo más reseñable fue el desarrollado por Hull (1943) con su teoría de la conducta sistemática.

Para Hull (1943), el concepto de drive iba más allá del impulso del organismo hacia una meta cuando aparecía una necesidad; aunque dicho impulso era considerado un elemento esencial para producir una activación en el individuo, no era el único elemento que intervenía. Concretamente, Hull destacó tres elementos en su modelo que determinaban la motivación del sujeto, es decir, que explicaban su potencial de activación o potencial excitatorio (Hull, 1943, 1951, 1952):

- El drive o impulso conductor, entendido en estas teorías como el elemento que activa la conducta, un estado temporal de energía que, según Hull, se trataba de un mecanismo innato.
- El hábito, que era el elemento que orienta dicha conducta hacia una meta determinada y que marca la dirección del impulso o drive. Se trata de un factor de aprendizaje, ya que está influido por la experiencia previa del sujeto y por los refuerzos obtenidos anteriormente con dicha conducta ante estímulos similares; por lo tanto, el hábito determina la probabilidad de realizar una conducta ante un determinado estímulo (Reeve, 1992).
- El incentivo, o valor de la meta que se persigue, que hace referencia a las características de la meta. Este elemento fue introducido por Hull en su modelo teórico más tarde que los restantes componentes (Hull, 1952).

Según el modelo de Hull, el potencial de activación de un sujeto ante un estímulo es una función multiplicativa de estos tres factores:

$\text{Potencial de activación} = \text{Drive} \times \text{Hábito} \times \text{Incentivo}.$

De estos tres elementos, el drive y el incentivo eran los factores propiamente motivacionales, aunque el primero se refería directamente al individuo y el segundo se refería a la meta. El hábito resaltaba el valor del aprendizaje en la conducta de los sujetos.

De esta manera, Hull desarrolló un modelo general de la motivación que tenía en cuenta la influencia de distintos elementos en la conducta del individuo.

El modelo de Hull ha tenido gran repercusión sobre teorías motivacionales posteriores, y ha supuesto una base esencial para teorías posteriores desarrolladas desde otras perspectivas distintas del conductismo; sus bases incluso continúan valorándose actualmente, aunque incluidas en teorías más elaboradas y de desde una aproximación menos fisiológica.

Al margen de las teorías del drive, dentro del conductismo se desarrollaron otros modelos teóricos que han tenido una gran relevancia dentro de la Psicología y, más concretamente, en el ámbito de la motivación. Uno de los más importantes es la teoría del conductismo intencionado de Tolman (1932, 1959). A pesar de desarrollar su enfoque teórico en una época marcada por el conductismo, Tolman introdujo en su modelo elementos propios de una perspectiva cognitiva. Para este autor, la conducta estaba dirigida a una meta -como defendía también Hull- pero en ella influían elementos cognitivos, como las expectativas; éstas eran entendidas como creencias que posee el individuo y que se activan en situaciones relevantes afectando a la conducta del individuo. En este sentido, la perspectiva teórica de Tolman resaltaba el papel de las expectativas en la relación entre el estímulo y la conducta, teniendo gran relevancia en la motivación de los individuos y actuando, por tanto, como una variable interviniente (Reeve, 1992).

La principal limitación de esta teoría se encontraba en que, siguiendo los principios de otras teorías conductistas, la acción del individuo siempre se consideraba que estaba dirigida a satisfacer necesidades fisiológicas, sin contemplar otro tipo de metas; incluso las metas más relacionadas con el contexto tenían como objetivo último satisfacer alguna necesidad del organismo.

El modelo teórico desarrollado por Tolman ha tenido gran influencia al ir más allá de los modelos conductuales de estímulo-respuesta que imperaban en la primera mitad del siglo XX. Así, Tolman se convirtió en uno de los autores que, basándose en los principios conductistas, otorgó un papel fundamental a variables cognitivas. A partir de su enfoque teórico conductual empezó a cuestionar el papel que cumplían las variables cognitivas en la motivación y cómo afectaban a la conducta. Este hecho ha convertido el modelo motivacional propuesto por Tolman en un antecedente básico de gran cantidad de teorías que se mantienen vigentes en la actualidad, especialmente en las teorías que adoptan una perspectiva socio-cognitiva.

2.4. Teorías del arousal

Bajo esta denominación se engloban un conjunto de teorías desarrolladas desde principios del siglo XX que estudiaban la motivación desde el punto de vista de la activación (*arousal*) emocional. En ellas se planteaba que la motivación del individuo estaba determinada por procesos afectivos o emocionales, los cuales eran estudiados principalmente desde una perspectiva fisiológica por considerarse que estaban regulados por mecanismos corticales, conductuales y del sistema nervioso autónomo (Reeve, 1992).

Las teorías del arousal recibieron una importante influencia del conductismo, que se reflejaba especialmente en estos mecanismos fisiológicos observables del arousal; sin embargo, no pueden considerarse teorías de naturaleza conductual (Pintrich y Schunk, 2002), ya que tenían en cuenta procesos afectivos o emocionales que se relacionan en mayor medida con una perspectiva cognitiva.

Dentro de estas teorías, una de las más relevantes es la teoría de la emoción de James (1890) y Lange (1885), quienes desarrollaron de forma paralela sendos modelos teóricos de las emociones esencialmente iguales. Para ambos autores (Lange y James, 1922), la emoción era la interpretación de un conjunto de cambios fisiológicos que se producían en el organismo tras la percepción de un estímulo, es decir, la reacción emocional tenía lugar después, tanto de los cambios fisiológicos internos como de la conducta; en este sentido, la emoción se consideraba una consecuencia de la conducta.

Unos años más tarde, Cannon (1927) puso en duda la validez de esta teoría alegando que las reacciones fisiológicas eran más lentas que las reacciones emocionales; incluso estas últimas aparecían cuando se eliminaba quirúrgicamente el control de los cambios fisiológicos por parte del cerebro. Estos datos llevaron a Cannon a postular otro modelo teórico en el que planteaba que la respuesta emocional se producía antes que la conducta, influyendo en esta última. Por lo tanto, para Cannon, la emoción no era la consecuencia de la conducta, sino la causa, junto a los cambios fisiológicos que se producía en el individuo ante la percepción de algún estímulo.

Otros enfoques que se incluyen también en la perspectiva teórica del arousal, se encontraban centrados en la idea de que para la activación del individuo –para su motivación– era necesario un nivel óptimo de arousal. Autores como Hebb (1949, 1966) y Berlyne (1960) centraron sus teorías en este aspecto, considerando la motivación como el elemento que conducía al organismo a mantener un nivel óptimo de arousal.

Las teorías sobre el arousal abrieron un ámbito de investigación importante en el campo de la motivación; sin embargo, pueden resultar en cierto modo reduccionistas, ya que limitan la motivación a un nivel de respuesta emocional, otorgando un papel determinante a la activación fisiológica, pero prescindiendo de otros elementos cognitivos que pueden tener también un papel relevante en la motivación. En esta línea aparecieron los trabajos de otros autores como Schachter, quien desarrolló una teoría de la emoción en la que propuso que la activación fisiológica y elementos cognitivos como la atribución o la evaluación de la situación determinaban el estado emocional (Schachter, 1964; Schachter y Singer, 1962). Esta perspectiva teórica amplía el modelo de James y Lange añadiendo la cognición como elemento destacado para la formación de la emoción; esta aportación ha constituido el objeto de estudio de la motivación hasta las teorías más actuales, siendo los trabajos de Schachter pioneros en este campo a pesar de sus limitaciones.

2.5. Teorías de rasgo

La teoría de rasgo (*trait*) fue desarrollada aproximadamente desde 1930 a 1950 y sustituyó radicalmente la visión conductual de la motivación incluyendo supuestos teóricos de índole muy cognitiva. Esta perspectiva teórica se centró principalmente en el estudio de las aspiraciones que motivan o mueven a las personas a actuar de determinada manera considerando que algunas conductas de los individuos están gobernadas por un conjunto de necesidades universales o sistemas que les mueven hacia unas metas. La teoría de rasgo entiende la motivación del ser humano como unas características propias de cada individuo, relativamente estables, que aportan consistencia a su conducta en diferentes situaciones.

Uno de los principales representantes de la teoría de rasgo es Allport (1937, 1961). Su modelo recogía algunas aportaciones del psicoanálisis y de McDougall, y partía del supuesto de que las personas se encuentran en constante evolución para la consecución de metas. Los rasgos eran considerados elementos de la personalidad del individuo con cierta consistencia, que estaban implicados en esa evolución y que, por sus características, determinaban la conducta en un conjunto de situaciones que las personas pueden percibir como parecidas.

Una línea similar fue seguida por Murray, quien consideró que existía un conjunto de necesidades o motivos humanos universales que activaban la conducta de los individuos; esta perspectiva teórica ha tenido gran influencia sobre las teorías de

motivación de logro y, concretamente, sobre las teorías de metas, por lo que se profundiza en ella más adelante.

2.6. Teorías humanistas

Las teorías humanistas tuvieron el comienzo de su desarrollo en los años 40 y, junto a las teorías de rasgo, constituyeron una posición radicalmente distinta a la del conductismo en el estudio de la motivación, ya que incluyeron en su enfoque aspectos cognitivos

La característica central de esta perspectiva teórica respecto es que consideraba a los individuos como un todo, prescindiendo del análisis de elementos más concretos de la persona como los factores fisiológicos o conductuales. Estas teorías mantenían una estrecha relación con la perspectiva holista, ya que coincidían en la idea de que cualquier motivo afectaba al individuo en su totalidad, como un todo integrado, y no únicamente a algunas partes de su organismo; en este sentido, su objeto de estudio era el individuo en general, sin centrarse en estímulos o conductas concretas como ocurría en otras perspectivas teóricas como las teorías del instinto, del drive o del arousal (Reeve, 1992). Por lo tanto, para los teóricos los humanistas era necesario estudiar al individuo en su conjunto, teniendo en cuenta la conducta, la cognición y los componentes afectivos como un todo.

En la perspectiva humanista destacaron fundamentalmente dos teóricos: Rogers y Maslow. El primero desarrolló esta perspectiva teórica desde un punto de vista más cercano a la Psicología clínica con su conocida *terapia centrada en el cliente*, aunque su modelo teórico ha tenido gran importancia en el ámbito de la motivación. Rogers (1963) destacó que el motivo principal de los seres humanos era la tendencia a la actualización, a enriquecerse a sí mismo, a realizarse. Todos los restantes motivos empujan al individuo a desarrollar sus capacidades para su crecimiento hacia dicha actualización y realización. Esta tendencia fue considerada innata, y en ella jugaba un papel central la construcción del autoconcepto; la formación del autoconcepto también estaba relacionada con la necesidad de aceptación positiva por parte de los demás (Rogers, 1959). La teoría de Rogers, aunque ha sido aplicada esencialmente desde un punto de vista psicoterapéutico, también ha tenido repercusión en la educación, especialmente en lo que respecta a la concepción de la motivación del ser humano, ya que rompía con concepciones anteriores más parciales de los motivos.

Maslow (1943), por su parte, desarrolló una teoría que dio lugar a una jerarquía de necesidades o motivaciones. Para este autor, la motivación principal y última del ser humano era la autorrealización. Pero, para llegar a satisfacer esta necesidad, era preciso lograr satisfacer previamente otras necesidades más básicas; de esta manera, estableció una jerarquía de necesidades o motivos que comenzaba con las necesidades más básicas, orientadas a la supervivencia, hasta las necesidades superiores, orientadas al crecimiento y a la autorrealización (Maslow, 1943, 1954/1975).

La teoría de Maslow, al igual que la de Murray, ha tenido gran repercusión sobre modelos teóricos de la motivación desarrollados posteriormente y sobre los modelos actuales centrados en la motivación de logro. Debido a su trascendencia posterior, este modelo teórico se comenta más adelante con mayor profundidad. No obstante, es necesario subrayar que las teorías humanistas, y en concreto el modelo de Maslow, por ser uno de los más representativos de esta perspectiva teórica, aportaron un enfoque totalmente novedoso al estudio de la motivación humana. Las teorías humanistas poseen puntos en común con las teorías de motivación intrínseca que se han ido desarrollando, siendo perspectivas teóricas que continúan vigentes. Además, el modelo teórico de Maslow supone un antecedente para otros modelos teóricos como las teorías de metas.

3. Perspectiva histórica de la motivación de logro

Las teorías expuestas en el apartado anterior estudiaban la motivación desde distintas tradiciones de la Psicología; todas ellas, a excepción de las teorías de rasgo y las teorías humanistas, hacen escasa incidencia en los motivos sociales, centrándose en mayor medida en los motivos más biológicos o primarios. Sin embargo, otros enfoques, que se prolongan hasta la actualidad, se han dedicado al estudio de estos motivos sociales, especialmente el logro, la afiliación y el poder. La mayor parte de estas perspectivas teóricas incluyen elementos cognitivos y constituyen el núcleo teórico principal para el estudio de la motivación en la actualidad, el cual adopta un enfoque fundamentalmente cognitivo.

En este apartado vamos a centrarnos en las primeras aproximaciones y antecedentes históricos de los motivos sociales y, concretamente, del motivo de logro, objeto principal de estudio en este trabajo. Estos antecedentes, a su vez, han recibido influencias de las teorías comentadas en el primer apartado. Concretamente, existen tres teorías que se consideran las primeras aproximaciones al desarrollo de la motivación de logro: la

taxonomía de necesidades de Murray, la jerarquía de necesidades de Maslow y el modelo clásico de motivación de logro de Atkinson y McClelland. Estos autores proceden de distintas corrientes teóricas y todos ellos han influido sobre teorías concretas de la motivación de logro que se encuentran vigentes. A continuación se describen los elementos fundamentales de cada una de estas teorías y se destacan los aspectos que han tenido mayor influencia sobre los modelos teóricos actuales.

3.1. Taxonomía de necesidades de Murray

Murray es considerado por algunos autores (Pintrich y Schunk, 2002, entre otros) como un teórico del rasgo. Su modelo sobre las necesidades humanas contiene muchos elementos que más tarde han reaparecido en las teorías cognitivas actuales de motivación de logro y, específicamente, en las teorías de orientación a metas. Además, este autor fue uno de los primeros teóricos interesados por la evaluación de las necesidades humanas, lo que le llevó a diseñar una prueba –el Test de Apercepción Temática, TAT- que ha sido ampliamente utilizada en el ámbito de estudio de la motivación. El modelo teórico de Murray, además, ha tenido repercusión sobre otros autores que también se pueden considerar antecedentes de los modelos actuales de motivación de logro, como Atkinson y McClelland, lo que ha provocado que algunas bases de su perspectiva teórica estén presentes en muchos modelos motivacionales, especialmente en los de motivación de logro.

Murray fue uno de los primeros teóricos en introducir el constructo de necesidad en el ámbito de la motivación; su concepto de necesidad posee una importante base fisiológica –fruto de su formación en ese campo-, aunque en su teoría también se aprecia una influencia de la psicología psicoanalítica. Las necesidades eran consideradas por Murray una fuerza química que tenía su origen en regiones cerebrales y que influía en aspectos perceptivos, intelectuales, de regulación y en la acción (Murray, 1938). Esta fuerza química difiere del punto de vista de otras teorías que reducen la necesidad a aspectos exclusivamente orgánicos; en el caso de Murray, esta fuerza influía sobre aspectos más cognitivos que afectaban a la conducta de los individuos. El origen de las necesidades se podía encontrar, en primera instancia, tanto en aspectos internos del individuo como en aspectos externos que desencadenaban esa fuerza química. Estas necesidades provocaban una tensión en el individuo que le proporcionaba energía y orientaba su conducta para la satisfacción de las mismas. Dicha satisfacción se podía

producir, tanto por una conducta de aproximación como de evitación; esta idea fue recogida posteriormente en gran cantidad de teorías, entre ellas, en la teoría clásica de Atkinson.

Respecto al concepto de necesidad, Murray identificó las principales necesidades humanas que estaban en la base de la conducta de los individuos, dando lugar a una taxonomía de 20 necesidades, entre las que se encontraba la necesidad de logro. Esta taxonomía tenía en común con las listas de instintos elaboradas por otros autores –como es el caso de la de McDougall- la intención de clasificar los motivos que explicaban gran parte de la conducta humana; sin embargo, el listado de necesidades de Murray difería de los restantes, por una parte, en la concepción de las necesidades que –a diferencia de otros autores como Hull- eran concebidas como características estables de la personalidad; y, por otra parte, incluía la necesidad de logro, ausente en otros listados de necesidades.

La necesidad de logro fue definida por Murray como la tendencia a “conseguir algo difícil, [...] superar obstáculos y alcanzar un alto estándar, superarse a sí mismo, [...] mejorar la propia imagen a través del ejercicio exitoso del talento” (Murray, 1938, p. 164, tomado de Montero, 1989, p.16). El trabajo de Murray de 1938 con su teoría de necesidades marcó el inicio del estudio teórico de la motivación de logro que se extiende hasta la actualidad (Huertas, 1997; Montero, 1989; Pintrich y Schunk, 2002).

Otra aportación fundamental de Murray fue la creación de un instrumento que le sirvió de base para la identificación de las necesidades: el Test de Apercepción Temática. Este instrumento constaba de una serie de láminas con figuras ambiguas, a partir de las cuales los individuos desarrollaban historias; el análisis del contenido de dichas historias aportaba gran cantidad de información y revelaba distintas necesidades o motivos, lo que permitía su identificación y evaluación. En este sentido, el TAT fue el primer instrumento creado con el objetivo de medir las necesidades humanas y se convirtió en el método utilizado por excelencia para la evaluación de los motivos, especialmente de la motivación de logro, al menos hasta los años 70 (Pintrich y Schunk, 2002).

El TAT de Murray ha recibido diversas críticas, pero supuso un paso fundamental dentro del estudio de la motivación de logro, ya que abrió un camino para la evaluación de los motivos humanos, al mismo tiempo que suponía un método estandarizado para el análisis de contenido de relatos.

Con estas aportaciones, Murray se ha convertido en un autor de referencia clave en el estudio de la motivación de logro, no tanto por el desarrollo de su teoría, sino por ser el

primer autor en definir el motivo de logro y por la creación de un instrumento de identificación de las necesidades. La repercusión del trabajo de Murray en el estudio de la motivación se extiende, en primer lugar -como ya se ha comentado- a otros modelos históricos de la motivación de logro como el desarrollado por Atkinson y McClelland, que aplicaron el TAT para la evaluación de motivos concretos. En segundo lugar, la influencia de Murray ha seguido presente en la actualidad, siendo considerado un antecedente, entre otras, de las teorías de metas.

3.2. Jerarquía de necesidades de Maslow

La teoría de Maslow -autor perteneciente a la corriente humanista- posee una orientación holística, en el sentido de que estudia al individuo como un conjunto, como un todo organizado y unitario. Además, unifica este planteamiento con una perspectiva dinámica. Un punto destacado en su teoría es que, a diferencia de las teorías psicoanalíticas, se basa en el estudio de la persona desde un punto de vista no clínico o psicopatológico y proporciona una visión optimista del ser humano.

En su teoría motivacional, Maslow partía de distintos supuestos. El primero de ellos, ya mencionado, era la visión del individuo como un todo integrado; esta percepción del ser humano ha tenido gran influencia en el estudio de la motivación, ya que consideraba que cualquier necesidad del individuo le afectaba a todo él y no solamente a una parte de sí mismo. En ese sentido, el hecho de que un individuo tuviera una necesidad, repercutía en su cognición, en su percepción, en sus emociones, en su regulación, etc., y todo ello influía en su conducta de orientación a la satisfacción de esa necesidad. Con esta visión, Maslow rompió con las teorías motivacionales anteriores más centradas en los aspectos fisiológicos -que estudiaban las repercusiones de una necesidad en un sentido más atomista- ya que consideraba que había que tener en cuenta todos los cambios que sucedían en el individuo cuando se presentaba una necesidad y no contemplaba solamente los cambios a nivel orgánico.

La intención de Maslow en su modelo era la de identificar los motivos o necesidades que eran contempladas en último término por los individuos. Este autor partía del supuesto de que gran cantidad de necesidades y deseos eran medios para satisfacer otras necesidades más profundas, que no siempre eran explícitas. En este sentido, consideraba que las listas de instintos, impulsos, o listados como la taxonomía de necesidades de Murray poseían escaso valor teórico, ya que no establecían una jerarquía

entre dichos instintos, impulsos o necesidades, sino que implicaban una igualdad; además, eran estudiados de forma aislada, sin atender a las relaciones entre ellos (Maslow, 1954/1975). El modelo de Maslow se centraba, más que en listas de instintos o necesidades, en grupos de necesidades más generales, más fundamentales, que se podían ordenar jerárquicamente. Su interés por las necesidades últimas partía del supuesto de que éstas eran más universales, mientras que las restantes necesidades se podían considerar como distintos caminos que tomaban los individuos para lograr satisfacer estas necesidades finales.

A partir de estos aspectos básicos, Maslow desarrolló una jerarquía de necesidades que abarcaba cinco grupos de motivos. Dichos grupos estaban ordenados desde las necesidades más básicas -orientadas a la supervivencia del individuo- hasta las necesidades superiores -orientadas al crecimiento del sujeto- siendo la última de ellas la autorrealización. Este orden, además, indicaba la secuencia en la que el ser humano necesitaría satisfacer sus necesidades, comenzando por las más básicas y, una vez satisfechas, se plantearía necesidades superiores; de esta manera, se consideraba que el individuo siempre tendría alguna necesidad, ya que, cuando satisfacía un deseo, aparecía otra necesidad superior. Desde este punto de vista, las necesidades no podían contemplarse como unidades motivacionales aisladas, sino que era necesario tener en cuenta las relaciones entre ellas (Maslow, 1954/1975). La jerarquía de necesidades mantenía el orden en que éstas aparecían a lo largo del desarrollo, tanto filogenético como ontogenético; las más básicas eran las que primero aparecían en la vida, y, a medida que el individuo crecía, iban apareciendo necesidades pertenecientes a niveles superiores, una vez que las necesidades más básicas estaban satisfechas.

Esta jerarquía de necesidades establecida por Maslow (1954/1975) incluía los siguientes grupos, ordenados desde los más básicos hasta los superiores:

- Necesidades fisiológicas: Se refieren a aquellas necesidades que hay que satisfacer para el correcto funcionamiento del organismo. Las necesidades que se incluían en este grupo abarcaban un gran campo, aunque son representadas de forma prototípica por necesidades que podrían considerarse homeostáticas, como dormir, comer o beber.
- Necesidades de seguridad: Incluían desde necesidades más relacionadas con la supervivencia del individuo (como la seguridad ante un peligro físico) hasta

necesidades referentes a la sensación de seguridad física y psicológica en la vida.

- Necesidades de amor y aceptación: Se refieren a las necesidades relacionadas con la búsqueda de relaciones de afecto y de pertenencia o integración en un grupo o sociedad.
- Necesidades de estima y valoración: Incluían dos orientaciones: por una parte, la necesidad o deseo de autovaloración positiva, de una autoestima firme y alta, y, por otra parte, la necesidad de una valoración positiva, aprecio y reconocimiento por parte de otros. Como señaló Maslow (1954/1975) la satisfacción de estas necesidades “conduce a sentimientos de confianza en uno mismo, valía, fuerza, capacidad y suficiencia, de ser útil y necesario en el mundo” (p.95).
- Necesidades de autorrealización: Se refiere a “la necesidad del hombre de ejecución total, es decir, la tendencia de llegar a hacer actual todo su potencial y sus posibilidades. Esta tendencia podría ser definida como deseo de llegar a ser, cada vez más, lo que uno es” (Maslow, 1954/1975, p. 96).

Como ya se ha comentado, para Maslow, la jerarquía de necesidades implicaba que era imprescindible satisfacer las demandas más básicas antes de que aparecieran otras necesidades de orden superior; sin embargo, esta organización no imponía un orden rígido, sino que suponía una ‘jerarquía de predominio relativo’, es decir, cuando un grupo de necesidades, como podían ser las fisiológicas, se veían satisfechas habitualmente por el individuo –el ser humano no tiene grandes dificultades para satisfacer, por ejemplo, el hambre, ya que, en las sociedades occidentales, en muy raras ocasiones se encuentra en una situación de hambre absoluta-, “cesan de existir como determinantes activos u organizadores del comportamiento” (Maslow, 1954/1975, p. 89); y, en esa situación, aparecían otros deseos y necesidades superiores en la jerarquía que el individuo intentaría satisfacer. En general, como señala Maslow “la mayor parte de los miembros de nuestra sociedad están al mismo tiempo parcialmente satisfechos e insatisfechos en todas sus necesidades. Una descripción más realista de la jerarquía lo sería en términos de porcentajes decrecientes de satisfacción conforme ascendemos en la jerarquía” (p. 105).

Aunque la teoría desarrollada por Maslow ha recibido críticas, también ha contribuido con aportaciones importantes a las teorías actuales de la motivación, concretamente a las teorías de metas. Por una parte, su concepción del ser humano como

un todo ha sido recogida en numerosas teorías; a partir de ese momento, los modelos teóricos dejan de ser tan “atomistas”, como ocurría con los modelos más fisiológicos, y se preocupan en mayor medida por el individuo en su conjunto. Las necesidades o motivos son vistos, desde ese momento, como demandas del individuo como un ser integrado, incluyendo tanto los aspectos orgánicos como los cognitivos. Por otra parte, aunque el concepto de necesidad actualmente ha caído en desuso como tal, ya que se considera poco definido (Pintrich y Schunk, 2002; Reeve, 1992), supone un constructo base a partir del cual, posteriormente, se ha desarrollado el concepto de meta, utilizado en teorías cognitivas actuales. Por último, hay que destacar su jerarquía de necesidades, que ha influido en algunas clasificaciones de metas propuestas más recientemente (ver Alonso y Montero, 1990; Ford, 1992; Montero, 1997)

3.3. Teoría clásica de la motivación de logro

Atkinson y McClelland fueron los primeros autores en desarrollar una teoría sobre motivación de logro, concretamente una teoría de la expectativa-valor. En el trabajo de estos dos autores se pueden encontrar dos etapas claramente diferenciadas.

La primera de ellas se centró en trabajos empíricos que tenían como principal objetivo la validación de un método de medida de la motivación y, específicamente, un método aplicable a los motivos sociales, y, en especial, a la motivación de logro, pero sin olvidar otros motivos como la afiliación y el poder. Durante esta primera etapa, el equipo de trabajo de Atkinson y McClelland desarrolló diversas investigaciones en esta línea. Sus primeros experimentos (Atkinson y McClelland, 1948) tenían como objetivo estudiar el modo en que se manifestaban algunos motivos mediante procedimientos de medida basados en métodos proyectivos. Estas investigaciones supusieron un punto de inflexión en el estudio de la motivación, ya que con ellos comenzó a surgir un interés por la medida de la motivación, comenzándose a desarrollar una nueva línea de trabajo encauzada a la búsqueda de métodos o procedimientos de evaluación de la motivación.

Los resultados de estos trabajos permitieron encontrar un procedimiento especialmente efectivo para la evaluación de las disposiciones motivacionales, basado en el Test de Apercepción Temática –TAT- de Murray y adaptado para evaluar determinados motivos o necesidades. Dicho método consistía en el análisis del contenido de historias construidas por los individuos mediante asociación libre a partir de láminas adaptadas del

TAT; en esas historias los sujetos reflejaban –“proyectaban”– sus disposiciones motivacionales, siendo así susceptibles de análisis.

A partir de ese momento, las investigaciones de Atkinson y McClelland se centraron en la aplicación de este procedimiento de evaluación al estudio de las diferencias individuales en los motivos sociales y, específicamente, en la motivación de logro (ver McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). Los experimentos realizados en este contexto (McClelland et al, 1953; McClelland, Clark, Roby y Atkinson, 1949) mostraron que el método de evaluación de la motivación de logro –las puntuaciones de los sujetos en motivación de logro con el procedimiento basado en el TAT– era sensible a variaciones en condiciones experimentales que favorecían en distinta medida la orientación al logro; asimismo, este método fue aplicado con éxito para el estudio de otros motivos sociales (ver Atkinson, 1958) como la afiliación (Atkinson, Heyns y Veroff, 1954). Como señaló Atkinson (1964), estos estudios “representan una fuente sustancial de evidencia experimental de que el contenido de la conducta imaginativa es sensible a influencias motivacionales” (p. 228).

La segunda etapa en el trabajo de Atkinson y McClelland comenzó en 1958, ya que a partir de esta fecha la investigación de estos dos autores sobre la motivación de logro siguió dos direcciones diferentes. Una de ellas se encaminó al estudio de la motivación de logro y sus consecuencias sociales en el ámbito del desarrollo económico, línea de trabajo desarrollada por McClelland (1961, 1965); de igual modo, este autor continuó estudiando otros motivos sociales, especialmente el motivo de poder (McClelland, 1975, 1982; McClelland, Alexander y Marks, 1982; McClelland, Davis, Kalin y Wanner, 1972; McClelland, Maddocks y McAdams, 1985; McClelland y Teague, 1975; McClelland y Watson, 1973). La segunda dirección que tomó la investigación sobre motivación de logro fue continuada por Atkinson, y dio lugar a su teoría clásica de motivación de logro (Atkinson, 1964, 1966). A continuación nos centramos en este modelo teórico por su repercusión en las teorías actuales de motivación de logro.

El modelo de motivación de logro desarrollado por Atkinson (1964) es considerado uno de los primeros modelos teóricos cognitivos de la motivación, que se puede incluir dentro de los modelos de expectativa-valor (Pintrich y Schunk, 2002; Reeve, 1992). Su teoría refleja unos antecedentes claros en otras teorías motivacionales, concretamente de la de Murray, teorías cognitivas como la desarrollada por Tolman y las teorías del drive, especialmente el modelo de Hull.

En primer lugar, hay que destacar la influencia de Murray, como ya se ha comentado, por ser el autor del que Atkinson recogió su concepto de motivación de logro, así como la base de su método para la evaluación de los motivos: el TAT.

En segundo lugar, otro autor que también influyó en Atkinson fue Tolman, uno de los primeros teóricos en incluir elementos cognitivos para el estudio de la motivación. Para Tolman, la conducta estudiada por otros autores conductistas era la manifestación de los procesos cognitivos —expectativas, estrategias— que llevan a cabo los sujetos con el objetivo de alcanzar una meta (Reeve, 1992). El modelo teórico de Toman señalaba la expectativa como elemento cognitivo central en la motivación, como ya se ha comentado anteriormente, que era considerada una variable interviniente que determinaba la conducta del individuo. Atkinson adoptó en su teoría este concepto de expectativa de Tolman, y señalaba que dicho concepto, referido al efecto que tiene un estímulo ambiental sobre el individuo, también “permitía una interpretación significativa de las señales pictóricas y situacionales sobre la conducta imaginativa que proporciona la medida del motivo de logro” (Atkinson, 1964, p. 235).

Un tercer antecedente en esta perspectiva es la teoría de Lewin (1935; Lewin, Dembo, Festinger y Sears, 1944), que junto a la de Tolman, supuso una teoría pionera en la aplicación del enfoque cognitivo en motivación; su influencia en Atkinson se centró fundamentalmente en los conceptos de nivel de aspiración y de valencia. Para Lewin, el elemento cognitivo que intervenía en la conducta del individuo era la valencia, que se refería al valor de los elementos del entorno que influyen en la satisfacción de una meta; dicho valor podía ser positivo o negativo. Este concepto de valencia influyó en el concepto de incentivo utilizado por Atkinson en su modelo teórico. Lewin supone un antecedente histórico para los modelos de expectativa-valor.

Por último, la teoría de Atkinson también refleja influencia de las teorías del drive y, en concreto, del modelo propuesto por Hull (Huertas y Montero, 1995). Se aprecia una semejanza en la formulación que hacen ambos autores del potencial de activación y la tendencia de aproximación al éxito. Ambas fórmulas poseen tres elementos: el drive de Hull, que se asemeja al factor de motivo de Atkinson, el hábito en Hull, factor relativo a la experiencia previa, que se correspondería con la expectativa del modelo de Atkinson, y el tercer factor, el incentivo en las dos teorías.

El modelo teórico de la motivación de logro propuesto por Atkinson (1964, 1966), incluía tres factores –como ya se ha señalado– que afectaban a la intensidad de la motivación para realizar una conducta:

- **Motivo:** según Atkinson (1966) es “una disposición a esforzarse y conseguir un cierto tipo de satisfacción, como una capacidad de satisfacción en el logro de cierta clase de incentivos” (p. 13). Estos motivos eran concebidos como una disposición general y relativamente estable y duradera, como una característica de la personalidad que representaba el aprendizaje y la experiencia previa. Atkinson distinguió entre dos motivos de logro básicos: el motivo de aproximación al éxito y el motivo de evitación del fracaso. El primero buscaba maximizar algún tipo de satisfacción, y era definido como “una capacidad para sentir orgullo del logro (Atkinson, 1964, p. 241), mientras que el segundo era definido por Atkinson (1964) como “una capacidad para reaccionar con vergüenza cuando el resultado de una ejecución es el fracaso” (p. 244), y se centraba en minimizar el daño, y evitar la experiencia de vergüenza y humillación como consecuencia de dicho fracaso. Este modelo teórico asumía que todos los sujetos tienen los dos motivos, de aproximación al éxito y de evitación del fracaso, que entran en conflicto cuando el sujeto se enfrenta a una situación (Atkinson, 1964, 1966).
- **Expectativa o probabilidad de éxito / fracaso:** Atkinson (1966) definió una expectativa como “una anticipación cognitiva, generalmente activada por señales en una situación, de que la ejecución de alguna acción irá seguida de una consecuencia concreta. La intensidad de una expectativa puede representarse como la probabilidad subjetiva de la consecuencia” (p. 12). Esta concepción de la expectativa es muy similar al constructo utilizado por Tolman. La expectativa reflejaba la creencia subjetiva del individuo sobre su probabilidad de éxito y fracaso en una situación determinada, y dependía en gran medida de las consecuencias de experiencias previas del sujeto en situaciones similares; esa experiencia previa determinaba si la probabilidad subjetiva de éxito y fracaso percibida por el sujeto era alta o baja. Atkinson (1966) señaló que, ya que el éxito y el fracaso son resultados alternativos, las expectativas de éxito y fracaso –la probabilidad subjetiva percibida de éxito y fracaso– son complementarias. En este sentido, al realizar una conducta, el

individuo tenía una probabilidad de éxito (P_e) y una probabilidad de fracaso (P_f) que, cuando una era alta, la otra era baja y viceversa, y la suma de ambas probabilidades era igual a 1. Aunque las expectativas reflejaban una creencia del sujeto, también estaban influidas por otros factores externos al individuo, relativos al ambiente, como la dificultad de la actividad que afrontaba el sujeto (Atkinson, 1964, Pintrich y Schunk, 2002)

- Incentivo: Para Atkinson (1966), el valor de incentivo “representa el atractivo de una meta específica que se presenta en una situación, o la relativa falta de atractivo de un evento que podría ocurrir como consecuencia de una acción” (p. 12). En el modelo de Atkinson, el valor de incentivo era complementario a la expectativa o probabilidad de éxito o fracaso, relacionándose inversamente con ésta (Atkinson, 1964, 1966). Es decir, el autor formulaba el valor de incentivo del éxito (I_e) como $(1 - P_e)$ –que sería igual que la probabilidad de fracaso- de manera que la probabilidad de éxito y el valor de incentivo del éxito sumaban 1; de igual manera, el valor de incentivo de fracaso (I_f) era formulado como $(1 - P_f)$ –que sería el mismo valor que la probabilidad de éxito-, siendo la probabilidad de fracaso y el incentivo de fracaso complementarios, sumando 1 entre ambos.

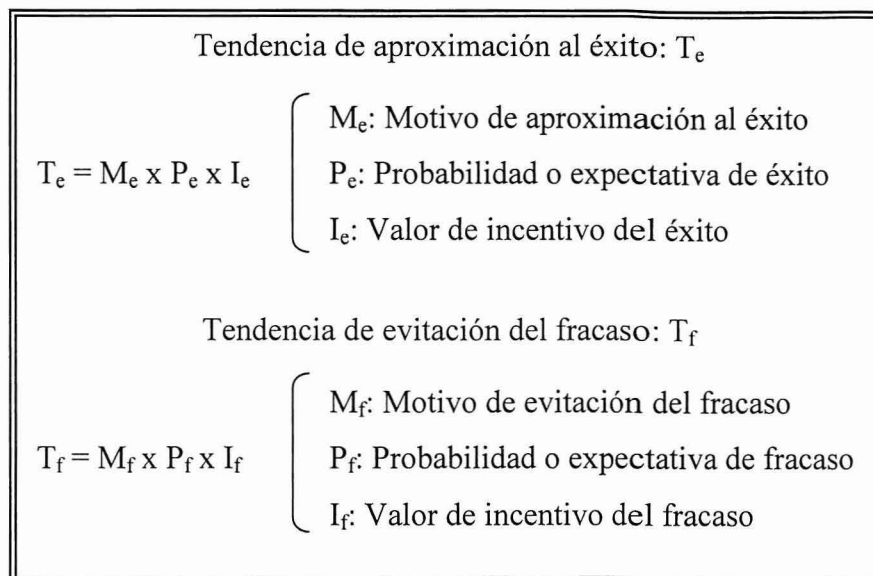
Con estas tres variables, Atkinson presentó su modelo (Figura 1.1) en el que asumía que todos los sujetos, ante una situación, presentan dos tendencias, una de aproximación al éxito y otra de evitación del fracaso. Ambas tendencias eran representadas como una función multiplicativa de los tres elementos señalados, ya sean orientados al éxito u orientados al fracaso.

La tendencia de evitación del fracaso, según Atkinson (1964) podía implicar dos aspectos: “la persona está motivada negativamente o no está motivada a realizar una acción que podría tener, como consecuencia, un fracaso” (p. 245). En este sentido, se entiende que en este modelo teórico la tendencia de aproximación al éxito activaría al sujeto y produciría un interés positivo por lograr el éxito, mientras que la tendencia de evitación del fracaso dirigiría al individuo a evitar acciones o inhibirlas, ya que podrían producir un fracaso (Atkinson, 1964).

En este modelo, el motivo era considerado una característica intrínseca al individuo, mientras que la probabilidad de éxito o fracaso y el valor de incentivo eran factores que dependían de la experiencia previa de los sujetos, así como de variables

contextuales (Atkinson, 1964). Ambas tendencias determinaban lo que Atkinson llamó la tendencia resultante de la motivación de logro del individuo, que es representada matemáticamente como $(T_e - T_f)$.

Figura 1.1. Modelo teórico de Atkinson



Estas dos tendencias eran evaluadas y medidas por procedimientos distintos. Para medir el motivo de aproximación al éxito se utilizaba el procedimiento diseñado por McClelland y Atkinson (McClelland et al., 1953) para medir la motivación de logro basado en el TAT. El motivo de evitación del fracaso era evaluado por Atkinson a través de Test Anxiety Questionnaire (Mandler y Sarason, 1952) –cuestionario de ansiedad ante las pruebas, en castellano.

El modelo clásico de motivación de logro de Atkinson ha tenido gran repercusión e influencia sobre las teorías actuales de motivación de logro. Una de sus aportaciones más importantes radica en el hecho de que deja a un lado los modelos simplistas del conductismo basados en la relación estímulo-conducta e introduce variables cognitivas intervinientes. A partir de este modelo, se desarrollan otros muchos que tienen en cuenta los elementos cognitivos, no sólo las expectativas incluidas por Atkinson en su teoría, sino otros factores cognitivos, como se verá más adelante. Dentro de las teorías actuales, el modelo de Atkinson tiene una importancia primordial en el desarrollo de las teorías expectativa-valor, siendo la primera teoría desarrollada dentro de este ámbito para el estudio de la motivación de logro. Además, otra aportación fundamental de la teoría de Atkinson es el desarrollo de un modelo que permite predecir y evaluar la tendencia

motivacional de los individuos en determinadas situaciones; hasta ese momento, las teorías desarrolladas se centraban, casi exclusivamente, en la identificación de motivos, en la explicación de su influencia en la conducta y en la satisfacción de necesidades orgánicas; sin embargo, Atkinson, va más allá, interesándose por los motivos sociales y buscando un modelo que permita predecir las tendencias del sujeto. Además, destaca en su modelo la distinción entre aproximación al éxito y evitación del fracaso, la cual va estar presente en la mayoría de los modelos actuales de motivación de logro. Por otra parte, Atkinson pone a prueba empíricamente su modelo, teniendo en cuenta además, otras variables como la dificultad de la tarea, la preferencia de elección de tareas según su riesgo y la persistencia, variables que van a tener un peso muy destacado en los estudios motivacionales a partir de ese momento.

4. Teorías actuales en motivación de logro

Las teorías que actualmente se manejan en el estudio de la motivación de logro se pueden encuadrar en una perspectiva cognitiva o socio-cognitiva. Sin embargo, tienen claras influencias de modelos teóricos anteriores, procedentes de otras perspectivas teóricas. Muchas de las teorías actuales aúnan elementos clave de modelos muy diversos, con aportaciones nuevas.

El propósito de este apartado es hacer un recorrido por cinco grupos de teorías sobre motivación de logro. Estos cinco grupos generales de teorías son: las teorías de motivación intrínseca, las teorías de expectativa-valor, la teoría atribucional, la teoría de la valía personal y las teorías de metas. Dentro de cada uno de estos grupos de teorías se incluyen modelos distintos, aunque se hace especial incidencia en uno de ellos por resultar más prototípico y conectado con nuestro trabajo.

4.1. Teorías de motivación intrínseca

Dentro de este apartado se incluyen un conjunto de teorías con perfiles muy variados, pero que tienen como punto en común el estudio de la motivación intrínseca, entendida ésta como el motivo por el que los individuos se implican en una actividad por el simple interés y el placer que supone dicha actividad en sí misma, sin constituir un medio para lograr otras metas (Huertas, 1997; Pintrich y Schunk, 2002; Reeve, 1992; Eccles y Wigfield, 2002).

En primer lugar, se comentan los modelos de efectancia de White y de causación personal de De Charms. Posteriormente, se analizan los trabajos de tres grupos de autores: la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, en la que se hará especial incidencia por ser uno de los modelos más destacados en la literatura sobre motivación intrínseca, los trabajos de Lepper y colaboradores, y, por último, la teoría de reto óptimo de Csikszentmihaly.

La perspectiva teórica de la motivación intrínseca ha tenido un desarrollo creciente desde mediados de los años 70. Tiene diversos antecedentes, ya que recoge elementos de teorías muy variadas (Huertas, 1997; Huertas y Montero, 1995). Por una parte, hay que señalar la influencia de la corriente psicoanalítica, de la que recoge la idea de una energía del yo, que en los modelos de motivación intrínseca se aplica como la fuerza motivacional innata que mueve a las personas a interactuar con el ambiente (White, 1959). Otro antecedente es la perspectiva humanista, ya que la búsqueda de la competencia y la efectividad del ser humano que proponen las teorías de la motivación intrínseca tiene muchos aspectos en común con la necesidad de autorrealización del modelo teórico de Maslow. Asimismo, se aprecia la influencia de otra de las primeras aproximaciones a la motivación de logro, concretamente de la de Murray, de quien recogen la idea de que el origen de algunas necesidades se encuentra en aspectos internos del individuo.

Los orígenes del estudio de la motivación intrínseca se suelen situar en los trabajos de White (1959, 1960), autor que acuñó el término de '*effectance motivation*' –traducido al castellano como motivación de efectancia o de competencia-, que se basa en la tendencia de los individuos a realizar conductas que se mantienen a lo largo del tiempo sin necesidad de ser reforzadas. Esta tendencia fue denominada motivación de efectancia, refiriéndose a que los seres humanos están motivados de forma innata a ser efectivos, capaces o eficaces en su relación con el entorno (White, 1959). El modelo teórico de White implica una crítica al reduccionismo conductista más clásico y a los modelos de necesidades, ya que considera central la necesidad intrínseca del individuo de interacción con el contexto externo.

En esta línea sirvió de base para el desarrollo de la teoría de la causación personal de De Charms (1968, 1984). La causación personal es el término utilizado por el autor para referirse al hecho de que los individuos tienden –están motivados- a ser los agentes causales o iniciadores de su conducta para modificar el contexto. Para De Charms (1968), los individuos tienen una necesidad de percibir que su conducta está determinada por sus

propias elecciones y de atribuir los cambios en el ambiente a su propia acción. En este caso, la orientación motivacional de los individuos es intrínseca, ya que las personas tienden a implicarse en tareas que poseen un valor para ellos mismos. Este autor realiza una distinción entre los individuos cuya conducta está intrínsecamente motivada y aquellos que presentan una orientación motivacional extrínseca, lo que implica, en términos de causación personal, que perciben su conducta como determinada por agentes externos; en este caso, el individuo tiene una baja percepción de causación personal que conduce a inhibir o evitar la conducta. Estas dos orientaciones motivacionales son los extremos de un continuo que varía en función de la vivencia que tienen los individuos de una acción, que puede diferir desde una autodeterminación hasta una determinación externa, desde una orientación motivacional interna a una orientación externa, aunque la acción pueda ser igual.

Posteriormente, otros autores han recogido esta idea de causación personal de De Charms, incluyéndola en propuestas teóricas más amplias, como la formulada por Deci y Ryan (1980, 1985) y que se conoce como teoría de la autodeterminación.

Estos autores (Deci, 1980, Deci y Ryan, 1980, 1985) desarrollan un modelo a partir de dos perspectivas teóricas: por una parte, la teoría neurofisiológica de Hebb (1949, 1955), que se encuadra dentro de las teorías del arousal, de la que toman el supuesto básico de que las personas están motivadas a buscar una estimulación o nivel de arousal óptimo, y, por otra parte, la teoría de White, antecedente de la mayoría de modelos de motivación intrínseca, que influye en la idea de la necesidad de competencia de las personas. A partir de estos antecedentes, Deci y Ryan postulan su teoría que se basa en la idea de que las personas están motivadas a buscar una estimulación óptima que encuentran en actividades intrínsecamente motivantes porque tienen una necesidad de competencia y autonomía; las actividades que motivan a los individuos intrínsecamente suelen ser aquéllas que les resultan desafiantes o retadoras, es decir, que les pueden proporcionar un incremento de su competencia. Además, esta teoría está fuertemente influida por los primeros teóricos cognitivos, especialmente por Heider, del que recoge el constructo de lugar de causalidad y que conecta también con la causación personal de De Charms.

La teoría de la auto-determinación de Deci y Ryan (1985) comprende tres mini-teorías: la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la integración del organismo y la teoría de las orientaciones de causalidad. La primera de ellas -la teoría de la evaluación cognitiva- es la que ha recibido un mayor desarrollo por parte de los autores y la que

supone el núcleo central de su modelo teórico, por lo que la exponemos a continuación con más detalle. Las dos últimas se centran en el desarrollo de la motivación intrínseca y extrínseca y en el proceso de regulación de la conducta.

En la teoría de evaluación cognitiva (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1980, 1985; Ryan, Connell y Deci, 1985) se describe cómo las percepciones del contexto se relacionan con el inicio y la regulación de la conducta motivada de forma intrínseca. Los autores consideran que existen tres cuestiones básicas que subyacen a esta conducta motivada de forma intrínseca:

- La experiencia de autonomía o agencialidad: Se refiere a que los individuos buscan una sensación de autonomía, elegir y determinar su acción, así como el control en su interacción con el contexto; en términos atribucionales, esto significaría que el sujeto percibe un control interno de sus acciones (Deci y Ryan, 2000). Esta necesidad de autonomía recoge, tanto el constructo de lugar de control de Heider (1958), que considera que los individuos pueden atribuir la consecuencias de una conducta a causas internas o externas a sí mismo, como el de Rotter (1966), que se refiere a la creencia sobre el grado en que la conducta influye en el resultado. Desde este punto de vista, Deci y Ryan sostienen que los individuos necesitan tener una sensación de control de sus acciones, considerando que las causas de éstas son internas. Por lo tanto, cuando un individuo, al realizar una actividad, percibe el lugar de causalidad como interno, tenderá a estar motivado intrínsecamente para llevarla a cabo, ya que esa sensación de lugar de control interno le hace percibir su acción como auto-determinada y voluntaria.
- La necesidad de competencia: Esta necesidad deriva en gran medida del constructo de motivación de competencia señalado por White (1959). La necesidad de competencia es una característica básica de la motivación intrínseca. Cuando los sujetos perciben que una situación puede incrementar su competencia, tienden a actuar intrínsecamente motivados y esta motivación se mantiene cuando el contexto proporciona información al individuo sobre su propia competencia (Deci y Ryan, 1985; Ryan et al., 1985). Como señalan los propios autores, “los hechos que promueven mayor competencia percibida aumentarán la motivación intrínseca, mientras que los que disminuyen la competencia percibida disminuirán la motivación intrínseca” (Deci y Ryan,

1985, p.62). En este sentido, Deci y Ryan destacan que la relación entre incremento de la competencia y motivación intrínseca depende también de la tarea que afronta el sujeto. Esta asociación entre motivación intrínseca e incremento de la competencia se produce fundamentalmente en las situaciones en las que el individuo tiene sensación de autonomía (Deci y Ryan, 1985). Como veremos más adelante, este aspecto lo ha desarrollado Csikszentmihaly (1975).

- La importancia del contexto inter e intra-personal: Deci y Ryan señalan que una misma situación no siempre proporciona igual sensación de competencia ni de control en todos los individuos, e incluso en el mismo individuo en momentos diferentes. Esta sería la entrada de los elementos contextuales; dependiendo del caso, la situación proporciona más o menos información sobre el posible incremento de la competencia, el control personal y la existencia de reforzadores externos (Deci y Ryan, 1985).

En resumen, la teoría de la evaluación cognitiva de Deci y Ryan considera que los procesos motivacionales de una persona dependen de su percepción de la situación. El lugar de causalidad y la competencia percibida son características que dependen de la experiencia del individuo y de su forma de organizar la realidad; de igual manera, la persona otorga un significado a las características de la situación. Estos factores son los que determinan la motivación del individuo (Deci y Ryan, 1985).

Dentro de este contexto, se han realizado gran cantidad de estudios en relación con el efecto de distintos contextos interpersonales sobre la motivación intrínseca; concretamente, se ha estudiado el efecto de recompensas extrínsecas y del feedback sobre su motivación intrínseca, ya que informa sobre el grado de regulación externa de la conducta, (Ryan, 1982; Ryan, Mims y Koestner, 1983, entre otros). Los resultados de estos trabajos, así como los obtenidos por otros autores, demuestran que la regulación externa de la conducta no siempre afecta a la motivación intrínseca, es decir, que una persona puede estar motivada intrínsecamente –siendo autónoma y manteniendo su competencia- en situaciones de control extrínseco de la conducta como, por ejemplo, en situaciones de recompensas externas; en ese sentido, se puede señalar que la motivación intrínseca y extrínseca siguen dinámicas distintas y deben estudiarse de forma diferenciada, en lugar de centrar su estudio en una dicotomía de motivación intrínseca vs. motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1991).

En esta línea, Deci y Ryan estudian el proceso por el cual las conductas motivadas extrínsecamente llegan a ser autodeterminadas; este proceso es explicado por un proceso de internalización por el que el individuo transfiere activamente la regulación de su conducta desde el exterior al interior de su propia persona (Deci y Ryan, 1991). Este proceso de internalización de la regulación de la conducta se explica porque “muchas conductas y valores se adquieren en el curso de la socialización, aunque no eran originariamente interesantes o motivadas intrínsecamente, pero que pueden ser importantes para el funcionamiento efectivo en el mundo social. Normalmente, tales conductas tenían que ser estimuladas a través de estructuras extrínsecas o incentivos tangibles. La meta de la socialización, sin embargo, trae consigo la aceptación por parte del individuo del valor de esas prácticas transmitidas culturalmente y toma la responsabilidad de ejecutarlas. En último término, una persona que está totalmente socializada con respecto a la conducta la llevará a cabo voluntariamente, independientemente de su origen” (Deci y Ryan, 1991, p. 154). Por lo tanto, para Deci y Ryan, este proceso de internalización se inicia con la regulación externa de la conducta -por parte de los demás- hasta su internalización por el individuo, haciendo suya esta conducta. Nótese que esta teoría de la internalización se formula para explicar los casos en los que hay regulación externa que deviene en autodeterminación, pero son la excepción, no la regla. Volveremos sobre ello cuando presentemos la perspectiva derivada de la obra de Vygotski (1931/2000).

En el proceso de transferencia de la regulación de la conducta desde la conducta externamente motivada hasta la motivación intrínseca se distinguen varios niveles de internalización (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000):

- Regulación externa: Se refiere a aquella regulación que es llevada a cabo por otros individuos.
- Nivel espurio: Es el tipo de regulación interna que se produce cuando el individuo aún no ha aceptado el valor de la conducta como propio, sino que dicha regulación está basada en un sentimiento de obligación, de ‘tenerlo que hacer’, y está asociada con una necesidad de aprobación por parte de las demás personas.
- Nivel de internalización completa: Se trata de regulación interna basada en la utilidad de la conducta; representa un mayor grado de autodeterminación que la anterior ya que el individuo está motivado a realizar la conducta por la importancia que posee para él mismo y llega a aceptarla como propia.

- Nivel de integración genuina: Es el grado de regulación más internalizado, en el cual, el propio individuo sopesa y valora personalmente las conductas que son importantes para él mismo y las realiza libremente. En este caso, el papel del individuo es más activo, ya que la conducta no le viene impuesta desde el exterior, sino que él es el propio autor de esa conducta, produciéndose un sentimiento de integración del individuo con su propia acción.

Otros autores han llevado a cabo, dentro del marco teórico de la motivación intrínseca, un trabajo fundamentalmente empírico, basado en el estudio de la relación entre motivación intrínseca y recompensas, con el objetivo de estudiar los efectos de dichas recompensas sobre la orientación motivacional, lo que se conoce como el coste oculto de la recompensa. Este trabajo de investigación ha sido llevado a cabo en una gran parte por Lepper y sus colegas (Greene y Lepper, 1974; Lepper y Greene, 1975, 1978; Lepper, Greene y Nisbett, 1973).

Los primeros estudios empíricos desarrollados en este contexto (Lepper et al., 1973) mostraron que el hecho de recompensar a los niños en la ejecución de tareas en las cuales ya están intrínsecamente motivados producía posteriormente un descenso de su motivación intrínseca en esas tareas, que, a su vez, afectaba a su rendimiento y a su persistencia. Este efecto negativo de las recompensas sobre la motivación intrínseca de los individuos se ha comprobado también en adultos, con distintos tipos de recompensas y con diferentes actividades (Greene y Lepper, 1974; Lepper y Greene, 1975, 1978). Además, se ha comprobado que el descenso en la motivación intrínseca se debe a la orientación motivacional extrínseca de la situación, y no al hecho de recibir una recompensa. En este sentido, la investigación en este ámbito ha permitido comprobar que la recompensa no siempre va asociada a una reducción de la motivación intrínseca, sino que, en estos casos, es la expectativa de recibir una recompensa –hecho que convierte la situación en orientada extrínsecamente– lo que provoca una reducción de la motivación intrínseca; si la recompensa es esperada por el individuo, se produce este descenso de su motivación intrínseca, pero, en cambio, si dicha recompensa es inesperada, su motivación intrínseca no se ve afectada (Lepper et al., 1973).

Estos resultados han llevado a estos autores a plantear la hipótesis de la sobrejustificación (Lepper y Greene, 1978) -que deriva de la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957)- según la cual se considera que, en ausencia de recompensa, la realización de una tarea supone un fin en sí mismo, es decir, los individuos la llevan a

cabo porque quieren y no por el hecho de tener que hacerla. En cambio, ante una recompensa, la realización de la actividad se convierte en un medio para conseguir dicha recompensa y deja de ser un fin en sí misma, por lo que su percepción de la situación cambia, considerando sus acciones como extrínsecamente motivadas. En este sentido, una tarea que motiva intrínsecamente a un individuo, que, además recibe una recompensa extrínseca, produciría una sobrejustificación de la acción, ya que ésta sería, al mismo tiempo un fin en sí misma y un medio para obtener la recompensa, lo que crearía una disonancia y daría lugar a una disminución de la motivación intrínseca en situaciones similares que se produjeran posteriormente (Lepper y Hodell, 1989).

Dentro de la perspectiva de la motivación intrínseca, otro autor que presentó un modelo teórico sobre la conducta intrínsecamente motivada fue Csikszentmihaly, con su teoría del flujo (Csikszentmihaly, 1985, 1990). Este autor definió la motivación intrínseca como la experiencia subjetiva que tiene el individuo cuando está completamente implicado en una actividad (Csikszentmihaly, 1988). El estado emocional de esta experiencia subjetiva o implicación es lo que se denomina flujo y tiene cinco características básicas (Csikszentmihaly, 1988, tomado de Eccles y Wigfield, 2002):

- Sentimiento de estar totalmente inmerso en la tarea.
- Fusión entre la acción y la conciencia del individuo.
- Atención centrada exclusivamente en unos estímulos relevantes para la tarea.
- Falta de autoconciencia o concentración máxima en la tarea.
- Sensación percibida por el individuo de control de sus propias conductas y del ambiente.

Esta capacidad de implicación en la tarea, según Csikszentmihaly, aparece, en primer lugar, cuando el individuo se encuentra con un reto óptimo; éste se refiere a aquella situación en la que el nivel de dificultad de la tarea está en consonancia con el nivel de habilidad del sujeto. Por lo tanto, el reto óptimo depende de dos dimensiones: el nivel de dificultad de la tarea y el grado de habilidad y capacidad del individuo en la misma (Csikszentmihaly, 1990). Este concepto de reto óptimo, como veremos más adelante, conecta claramente con el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotski (1931/2000) que comentaremos en el próximo capítulo.

En este sentido, Csikszentmihaly señala que las tareas que suponen un reto óptimo para el individuo son las que le motivarán intrínsecamente, porque son las que le implican en la tarea. En este modelo, a diferencia de otras propuestas teóricas, se destacan dos

elementos relevantes para la motivación del individuo: las características de la tarea y la percepción del sujeto de su propia competencia. La interacción entre estos dos elementos es la que determina la motivación del individuo. Esta interacción, de algún modo, también es central para el siguiente conjunto de teorías, que desarrollamos a continuación.

4.2. Teorías de expectativa-valor

Dentro de la perspectiva teórica de expectativa-valor se engloban un conjunto de teorías cognitivas que se desarrollan a partir del modelo teórico de motivación de logro de Atkinson. Eccles y Wigfield (2002) consideran que, en el estudio de la motivación desde un punto de vista cognitivo, hay modelos teóricos centrados en las expectativas –concretamente en las creencias de los individuos sobre su competencia y eficacia, sus expectativas de éxito o fracaso en la tarea y su sensación de control sobre ella-, modelos enfocados al valor de la tarea, que se centran en los incentivos o razones para llevar a cabo una actividad e implicarse en ella –incluyéndose dentro de este grupo los modelos de motivación intrínseca y las teorías de metas-, y, por último, teorías que integran expectativas y valores, que aúnan los elementos de los dos grupos anteriores.

Esta ordenación de teorías que realizan estos dos autores puede resultar excesivamente ambigua ya que incluye, dentro de cada grupo, modelos teóricos de muy diversa naturaleza, pero resulta de utilidad para enmarcar las teorías que forman parte de este bloque que denominamos teorías de expectativa-valor. Dentro de ellas, nos centraremos en los modelos teóricos que Eccles y Wigfield incluyen en el primer y tercer grupo. Los modelos que estos autores incluyen en el segundo grupo, dentro de teorías sobre el valor de la tarea, se centran fundamentalmente en las razones que tienen los individuos para implicarse en una tarea. sin embargo se trata de teorías con una entidad suficientes como para ser analizadas de forma separada y no concebidas como un subgrupo dentro de las teorías de expectativa-valor; además poseen una naturaleza distinta –con otros antecedentes y diferente concepción de la motivación- que las teorías del primer y tercer grupo, por lo que la mayoría de autores las estudian como un bloque de teorías diferente, ajeno a esta clasificación (ver Huertas, 1997; Pintrich y Schunk, 2002; Reeve, 1992). Por lo tanto, dentro de la perspectiva teórica de expectativa-valor, incluimos aquí algunas teorías más centradas en el primer aspecto –las expectativas- como el modelo de autoeficacia de Bandura, y modelos teóricos más claramente integran expectativas y valores, como el modelo de Eccles y Wigfield.

El concepto de expectativas en las teorías motivacionales fue introducido por Tolman (1932) que, como ya se ha señalado, incluyó este elemento como una variable interviniente entre el estímulo ambiental y la respuesta conductual del individuo. Posteriormente, este concepto fue utilizado por diversos autores, que profundizaron en su significado.

Uno de los autores más conocidos que utilizó el concepto de expectativa fue Bandura en su teoría de la autoeficacia (1986, 1997). En su modelo teórico, Bandura considera que los procesos básicos que influyen en la motivación o implicación de un individuo en una actividad son sus percepciones de autoeficacia para realizar dicha actividad –también llamadas expectativas de eficacia- y sus percepciones relativas a los resultados que anticipa obtener –denominadas expectativas de resultado.

Bandura define la autoeficacia como un constructo multidimensional que se refiere a los “juicios de las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar las secuencias de acción requeridas para lograr un determinado rendimiento” (Bandura, 1986, p.391, tomado de Pintrich y Schunk, 2002). La autoeficacia puede variar en los individuos en su intensidad –mayor o menor expectativa de eficacia- y en su grado de generalidad –cuya percepción por parte del individuo puede variar entre situaciones o mantenerse relativamente estable; asimismo, puede variar en función del grado de dificultad de la tarea. La autoeficacia de un sujeto tiene consecuencias sobre la conducta de los individuos. Por un lado, tiene repercusiones motivacionales que afectan y determinan la elección de la tarea, ya que, según su nivel de autoeficacia, una persona puede decidir afrontar una actividad o evitarla; por otro lado, tiene repercusiones sobre el esfuerzo que invierte y sobre la persistencia en la tarea.

Las expectativas de resultado, el segundo proceso mencionado por Bandura como elemento que afecta a la motivación, se refieren a las creencias del individuo sobre si la conducta realizada le conducirá a obtener un determinado resultado. Este concepto de expectativa tiene elementos en común con la probabilidad de éxito o fracaso manejada por Atkinson -la cual supone un modo de operativizar la expectativa- y con el concepto de lugar de control señalado por Rotter (1966).

Estos dos tipos de expectativas –de eficacia y de resultado- influyen en la conducta y en las reacciones emocionales de los individuos (Bandura, 1982). Ambos tipos de expectativas no están necesariamente relacionadas, ya que un individuo puede tener altas expectativas de eficacia pero bajas expectativas de resultado o, a la inversa, bajas

expectativas de eficacia y altas de resultado. El nivel de ambos tipos de expectativas produce distintas consecuencias conductuales y afectivas; sin embargo, tiende a existir un vínculo entre las dos, de manera que las expectativas de resultado, con frecuencia, dependen de las expectativas de eficacia (Bandura, 1986).

La teoría de la autoeficacia de Bandura ha sido aplicada en diferentes contextos, entre ellos, en el ámbito educativo, demostrando la influencia de las expectativas sobre el rendimiento y la persistencia en la tarea (Bandura, 1997).

Centrándonos en las teorías que Eccles y Wigfield (2002) han considerado que pertenecen específicamente a la perspectiva de expectativa-valor, hay que señalar que todas ellas poseen un antecedente común en el modelo teórico de Lewin con su concepto de valencia, como ya hemos comentado.

A partir de ese modelo, se desarrollaron otras teorías más complejas que también integran expectativas y valores, entre las que cabe destacar, por tratarse de uno de los más actuales, el modelo expectativa-valor de Eccles y Wigfield (Eccles, 1983, 1987; Eccles et al., 1989; Wigfield y Eccles, 2000, 2002), que está orientado al estudio de la motivación en el contexto educativo.

Estos autores postulan en su modelo que las expectativas y el valor de la tarea influyen sobre el rendimiento, la persistencia y la elección de tarea. Las expectativas y los valores son elementos cognitivos, creencias de los sujetos. El concepto de expectativa, en este modelo, es similar al propuesto por Bandura (1997) en relación a las expectativas de eficacia, ya que hacen referencia a la percepción de competencia del individuo (Eccles, 1983; Wigfield y Eccles, 1992, 2002); esta creencia sobre la propia competencia se refiere a un dominio general, y no a la competencia del individuo en una tarea específica.

El constructo de valor, se refiere a las razones por las que un individuo afronta una tarea. (Eccles et al., 1983; Eccles y Wigfield, 2002) destacan cuatro componentes del valor de la tarea:

- El valor de logro: Se refiere a la importancia que tiene la buena realización de la tarea para el individuo.
- El valor intrínseco: Es decir, el valor de la actividad por sí misma, el grado de disfrute que supone la tarea para el sujeto. Este componente tiene relación con el concepto de motivación intrínseca de Deci y Ryan (1985).
- El valor útil: Depende de las metas que se plantea el individuo a corto y largo plazo. Tiene que ver con un componente de motivación más extrínseco, con el

planteamiento de la actividad como un medio para lograr otro objetivo, y no como un fin en sí mismo.

- El coste: que tiene relación con las consecuencias negativas que pueden existir por el hecho de implicarse en la tarea.

Las expectativas y valores están determinados por distintos elementos, específicamente con la percepción de competencia, la percepción de la dificultad de la tarea, las metas que se propone el individuo y los autoesquemas. Estos elementos, a su vez, están influidos por el contexto social del individuo, en concreto, por las percepciones y expectativas de otras personas hacia el propio sujeto. Por último, también tienen influencia las atribuciones causales que haya realizado el individuo en otras situaciones sobre su propia conducta y rendimiento (Eccles y Wigfield, 2002).

En este sentido, el modelo de Eccles y Wigfield, además de incluir las expectativas y valores como elementos centrales, establece una conexión entre ellos y los elementos sociales y culturales, que también van a afectar a las creencias el individuo.

Este modelo tiene gran repercusión actualmente en el estudio de la motivación de logro, y ha recibido un importante apoyo empírico; se trata de un modelo extenso, que supera la simplicidad de modelos anteriores combinando varios elementos cognitivos –a diferencia de otras teorías, que se centran en un único factor cognitivo para explicar la conducta motivada- y, además, tiene en cuenta factores externos al individuo, relacionados especialmente con sus interacciones sociales. Es posible que padezca de un excesivo empirismo y le falte una mayor elaboración teórica, más allá del anclaje en el binomio expectativa-valor. Una de las principales críticas que se puede realizar a estos modelos estriba en que la mayoría de ellos analizan de forma separada las expectativas y los valores, y no de forma complementaria; en este sentido, el valor no se deriva de la probabilidad de éxito, como en el modelo de Atkinson.

Estas perspectivas teóricas de expectativa-valor han extendido el concepto de expectativa que proponía el modelo de Atkinson de motivación de logro, relacionándolo con el valor de la tarea. Su principal aplicación se ha llevado a cabo en contextos educativos.

4.3. Teoría atribucional

El estudio de las atribuciones supone otra perspectiva teórica en el estudio de la motivación de logro. Las atribuciones, como las definió Weiner (1974), son explicaciones

de los éxitos y los fracasos, explicaciones causales de los resultados. Desde esta perspectiva teórica, se postula que las personas están motivadas a conocer y entender tanto el ambiente como a sí mismos, a conocer las razones o motivos por los cuales se produce un hecho, y cuál es su fuente (Heider, 1958; Kelley, 1967; Weiner, 1992). En este sentido, las teorías atribucionales tienen como objetivo conocer las razones que se perciben como causantes de los hechos, la información que influye en la formación de esa atribución y las consecuencias de dicha atribución causal (Weiner, 1992)

Esta aproximación teórica se basa en el supuesto de que las creencias de los individuos, concretamente las atribuciones causales que realizan para conocer el mundo y para conocerse a sí mismos, son el elemento cognitivo que instiga y orienta la conducta (Dweck y Elliott, 1983). De esta manera, las atribuciones, además de explicar los hechos que ya han ocurrido, poseen un valor predictivo sobre lo que sucederá en otras ocasiones, teniendo una incidencia muy importante en otros procesos motivacionales como las expectativas.

Los inicios de esta teoría motivacional se sitúan en Heider, autor con gran influencia de la Gestalt, que destacó en el ámbito de la motivación por dos contribuciones especialmente relevantes: por una parte la teoría del equilibrio (Heider, 1946), que postula que lo que mueve o motiva a los individuos es una tendencia a buscar un equilibrio cognitivo entre tres elementos: las situaciones, los acontecimientos y ellos mismos, basándose en la búsqueda de relaciones positivas entre estos tres elementos; por otra parte, su estudio de los procesos de atribución causal, que se basan en la capacidad de percibir la covariación entre la causa y el efecto de una acción (ver Heider, 1958, 1960). Además, establece la distinción entre dos factores que influyen en las atribuciones causales: los factores personales y los factores ambientales, la cual tiene repercusión en modelos desarrollados posteriormente.

Sin embargo, el autor que ha tenido mayor relevancia dentro de esta perspectiva teórica y que ha desarrollado un modelo más completo es Weiner (1974, 1979, 1982, 1984, 1986, 1992) con su teoría atribucional de la motivación y la emoción. La teoría de Weiner tiene como antecedente más lejano a Atkinson, de quien fue alumno, y del que el propio autor reconoce una influencia en su marco teórico, y en su interés por estudiar procesos cognitivos que afectan a la motivación de logro y, por lo tanto, a la conducta del individuo. Entre sus antecedentes más cercanos hay que señalar la perspectiva teórica de Heider -ya mencionada- y las aportaciones de Kelley a finales de los años 60, quien propuso tres

factores –distinción entre entidades, consenso entre las personas y consistencia a lo largo del tiempo- para categorizar la información que influye en los procesos motivacionales.

Weiner tenía como objetivo desarrollar una teoría de la motivación y la emoción desde una perspectiva cognitiva. Dicha teoría (1986, 1991, 1992) se basa en el principio de que los sujetos tratan de descubrir por qué ha sucedido un hecho. Su autor considera que el proceso atribucional comienza con el resultado de un evento, ya sea un éxito o un fracaso, ante el cual se produce una reacción afectiva positiva o negativa. A partir de este momento, el individuo comienza a determinar las causas de ese resultado, aunque esta búsqueda de una causa no ocurre siempre, sino especialmente ante resultados no esperados, negativos o importantes (Weiner, 1986, 1991).

En primer lugar, en esta indagación de las causas de un resultado, el sujeto recoge información que le puede resultar útil para esa búsqueda; en este proceso intervienen diversos factores personales –como esquemas, creencias previas del sujeto y sus sesgos atribucionales- y contextuales –entre ellas, información específica de la situación y consistencia a lo largo del tiempo- que proporcionan datos que influyen en el tipo de atribución que realiza el individuo sobre ese resultado concreto.

En segundo lugar, basándose en esta información, el sujeto realiza una atribución causal; existen múltiples causas que los sujetos perciben como explicaciones de sus resultados, aunque, en situaciones de logro, y concretamente en contextos académicos, Weiner señala que las causas percibidas de éxito y fracaso más comunes se refieren a la habilidad, al esfuerzo, al grado de dificultad de la tarea, a otras personas, a la motivación intrínseca, y a la suerte (Weiner, 1986, 1991, 1992). Weiner (1986) postula la existencia de tres dimensiones causales en las que se pueden clasificar estas y otras atribuciones; cada una de estas dimensiones es concebida por Weiner (1992) como “un continuo bipolar nivelado a los extremos” (p. 252):

- Lugar de causalidad: Esta dimensión surge de la distinción de Heider (1958) entre factores personales y ambientales que influyen en las atribuciones. Según el lugar de causalidad, las causas que se atribuyen a los resultados pueden ser internas, si residen dentro del propio individuo (como la habilidad y el esfuerzo), o externas, si hacen referencia a acontecimientos exteriores; en este último caso pueden ser causas ambientales –relativas contexto (como la suerte o la dificultad de la tarea)- o causas sociales –relativas a otras personas (como un profesor o un compañero). Según Weiner (1986, 1991), el hecho de atribuir un

resultado a una causa interna o externa tiene consecuencias sobre los aspectos afectivos o emocionales de la persona como su autoestima, su autovaloración o su orgullo.

- Grado de estabilidad: Esta dimensión ha sido desarrollada por Weiner (1972), aunque influido por el modelo teórico de Heider (1958, 1960). La estabilidad de una atribución se refiere al grado en que las causas que se atribuyen a los resultados pueden fluctuar fácilmente a lo largo del tiempo o de unas situaciones a otras (como la suerte o el esfuerzo), o son causas con una estabilidad temporal, fijas o relativamente constantes, es decir, que el resultado se atribuye a causas consideradas por el individuo como un valor que tiende a permanecer inalterable a lo largo del tiempo (por ejemplo, la inteligencia entendida según una concepción clásica). En este sentido, las atribuciones estables se suelen referir en mayor medida a rasgos de la persona, y las atribuciones inestables a aspectos situacionales de la persona (Pintrich y Schunk, 2002). Para Weiner (1991, 1992), la dimensión de estabilidad es la que ejerce una mayor influencia sobre los aspectos cognitivos; especialmente, afecta a las expectativas futuras que el individuo puede generar ante situaciones similares. Además, puede tener consecuencias emocionales, de esperanza o de desesperanza.
- Controlabilidad. Indica el grado de control que posee el individuo para modificar las causas a las que atribuye su resultado (Weiner, 1979), es decir, si tiene un control directo y voluntario sobre la causa a la que atribuye su resultado -como en el esfuerzo- o la causa no puede ser controlada por el propio sujeto porque no depende de él, como en la suerte. Weiner (1991) señala que el grado de control del individuo posee también unas consecuencias emocionales que pueden consistir en reacciones emocionales dirigidas a uno mismo, como vergüenza o culpabilidad, o reacciones dirigidas a otros, como gratitud, enfado o simpatía, lógicamente, dependiendo también del resultado que se haya obtenido (Weiner, 1986, 1994).

Como ya se ha comentado, las atribuciones que se realizan tienen unas consecuencias cognitivas y emocionales según las características que poseen en estas tres dimensiones causales en las que se pueden clasificar. Esto supone que no sólo se producen reacciones afectivas inmediatamente después de producirse un resultado, sino que también

aparecen como consecuencia de atribuir dicho resultado a una causa concreta, cuyas características según las tres dimensiones citadas van a determinar el tipo y la intensidad de la reacción emocional. Estas consecuencias cognitivas y afectivas van a producir efectos conductuales en situaciones futuras. En este sentido, las causas a las que los individuos atribuyen los resultados, así como las características de dichas atribuciones en función de las tres dimensiones citadas, tienen repercusiones en la motivación, ya que distintos tipos de atribuciones generan diferentes grados de activación, así como cambios en la conducta de los individuos. Estas consecuencias conductuales tienen claras repercusiones motivacionales que influyen en el modo de afrontamiento por parte del sujeto de tareas futuras. En este sentido, las atribuciones afectan tanto al tipo de acciones que se llevarán a cabo en situaciones posteriores como a las características de dichas conductas, especialmente a tres factores: la elección de la tarea, la intensidad o nivel de esfuerzo del individuo y la persistencia (Weiner, 1986). Tanto las consecuencias cognitivas de las atribuciones como las consecuencias emocionales afectarán a estos tres elementos de la conducta del individuo. En este punto, Weiner reflejó su conexión con Atkinson: la motivación por el éxito es fruto de la experiencia, pero ésta se concreta en las atribuciones causales realizadas ante los diferentes resultados.

Sobre esta teoría motivacional se ha desarrollado un extenso trabajo empírico -a veces llevado a cabo por autores adscritos en mayor medida a otras perspectivas teóricas, pero que también tienen en cuenta en sus modelos las atribuciones causales-, que ha proporcionado multitud de datos relevantes. Un aspecto que es preciso destacar es el hecho de que no todos los individuos realizan -al menos espontáneamente- atribuciones causales de sus resultados ni las realizan en distinta cantidad, lo que tiene consecuencias motivacionales. Este dato ya fue considerado por Weiner en su modelo, como el propio autor comenta: “Después de un resultado, en ciertas circunstancias, hay una investigación para determinar por qué ha ocurrido un resultado. Esta indagación no se lleva a cabo en todas las condiciones [...]. La investigación se produce más probablemente en resultados inesperados, negativos e importantes” (Weiner, 1991, p. 170). Dweck y Elliott (1983), en una revisión de trabajos empíricos en esta dirección, concluyen que hay evidencia que indica que los sujetos que presentan una mayor tendencia a centrarse en las atribuciones causales de sus resultados presentan más patrones de inhibición del logro, mientras que otros individuos que realizan atribuciones causales de sus éxitos y fracasos con menor frecuencia tienden a realizar otro tipo de análisis más sistemático centrado en la búsqueda

de las estrategias adecuadas para la resolución de las tareas. Estos sujetos, durante la ejecución de la tarea, analizan continuamente las estrategias que ponen en funcionamiento y tienden a planificar las acciones que llevan a cabo, lo que suele ir asociado a un aumento del rendimiento (Dweck y Elliott, 1983). El hecho de centrarse en el análisis de estrategias para la resolución de la tarea y no en las causas que han ocasionado un determinado resultado, provoca que estos individuos no otorguen tanta importancia al resultado, ya que éste no es percibido como una fase final, sino que se trata de un proceso en el que lo más relevante son los pasos intermedios. En este sentido, por lo tanto, se puede considerar, como ya señalaba Weiner en su modelo (1986), que la reacción emocional que se produce ante un resultado puede tener una consecuencia directa sobre la conducta futura, sin que se produzca una atribución causal.

Los individuos también pueden diferir en función del tipo de atribuciones que suelen generar con más frecuencia. Según Weiner (1986), los sujetos con alta motivación de logro suelen atribuir con más frecuencia los resultados a causas internas; en este caso, cuando el resultado es positivo, las causas tienden a ser estables, pero si el resultado es negativo, se atribuyen a causas variables. De esta forma, los sujetos con alta motivación de logro refuerzan su autoestima ante resultados positivos y, cuando fracasan, sus atribuciones indican que existen posibilidades de cambio que dependen del propio sujeto porque la causa es modificable. En cambio, los sujetos con baja motivación de logro presentan una tendencia a realizar atribuciones causales que, en el caso de que el resultado sea positivo, suelen ser externas y variables, mientras que con un resultado negativo suelen aparecer causas internas y no controlables (Montero, 1997).

El modelo atribucional de Weiner ha recibido críticas, pero ha realizado importantes contribuciones al estudio de la motivación. Una de sus grandes aportaciones ha sido desarrollar un modelo motivacional que tiene en cuenta aspectos cognitivos y emocionales; las atribuciones provocan unas consecuencias cognitivas y emocionales que son las que generan activación y motivación en una dirección determinada. Otro aspecto a destacar es el hecho de que Weiner ha sido el autor que ha estudiado en mayor profundidad las atribuciones causales de los resultados y las consecuencias que éstas tienen sobre la motivación del individuo, especialmente sobre su motivación de logro; de esta manera, considera que las atribuciones son un elemento cognitivo de gran importancia en la motivación de logro. Por último, este modelo ha proporcionado unas dimensiones en las

cuales se pueden clasificar las atribuciones que realizan los sujetos, y, desde ese punto, poder conocer las implicaciones que tienen en la motivación y en el rendimiento.

La teoría de la atribución de Weiner continúa vigente en la actualidad, y ha tenido gran repercusión en el contexto educativo, donde se han elaborado distintos programas de entrenamiento atribucional dirigido a los alumnos. En muchos casos, la teoría atribucional de Weiner ha sido considerada en combinación con otros modelos como los de las teorías expectativa-valor. De hecho, algunos autores (Dweck y Elliott, 1983; Eccles y Wigfield, 2002; Pintrich y Schunk, 2002) consideran el modelo de Weiner como una teoría del grupo de expectativa-valor, aunque realmente no incluye el constructo de valor propiamente dicho, sino que se centra en la parte de expectativa de este tipo de modelos.

En resumen, la teoría de Weiner aporta al estudio de la motivación de logro la importancia de las atribuciones causales y su relación con elementos cognitivos y emocionales que determinan la conducta futura de los individuos; los estudios actuales han demostrado que las atribuciones no son el único elemento a tener en cuenta para explicar la motivación de los alumnos, pero el desarrollo que realizó Weiner de ese elemento ha resultado fundamental para su integración con otros factores –cognitivos o afectivos– que orientan, dirigen y mantienen la conducta de los seres humanos orientada al logro (Dweck y Elliott, 1983).

4.4. Teoría de la valía personal

Un modelo teórico que engloba diversos elementos de las distintas perspectivas descritas hasta el momento es la teoría de la valía personal de Covington (1984, 1992, 2000a, 2000b). La perspectiva teórica de este autor podría estar incluida en distintos marcos teóricos, como las teorías expectativa-valor -aunque no se consideraba totalmente propia de esta orientación teórica (Eccles y Wigfield, 2002)- o como las relacionadas con la teoría de la atribución, ya que sus primeros trabajos ponían a prueba algunos postulados de la teoría de Weiner, o en las teorías de metas que comentaremos posteriormente; hay autores, sin embargo, que han considerado que Covington investiga sobre motivación considerando ésta como un constructo distinto al de otros enfoques teóricos, relacionado con las emociones y el afecto y no pudiéndose integrar en otro grupo de teorías (Pintrich y Schunk, 2002). Covington (2000a) considera su teoría como un modelo centrado en las metas, las cuales conceptualiza como una disposición adaptativa y relativamente estable de las personas.

Covington (1984, 1992, 2000b), en su teoría de la valía personal, postula que la autovaloración es una necesidad básica de todos los individuos, es decir, que lo que motiva a las personas en último término es salvaguardar su autoestima. En este sentido, considera que las metas de logro que persiguen los individuos reflejan distintos modos de establecer y mantener un sentimiento de valía personal, una autoimagen positiva y de pertenencia a una sociedad que valora la capacidad de los individuos (Covington, 2000a). En el caso de los niños, un modo de mantener una percepción positiva de su valía personal se consigue teniendo un elevado autoconcepto académico. Este motivo de valía personal puede generar distintas orientaciones en la conducta de los individuos.

Debido a esta necesidad de autovaloración que poseen todos los individuos, intentarán mantener una alta autoestima ante cualquier resultado de sus actividades. Un modo de conseguir mantener su percepción de valía personal se basa en realizar distintas atribuciones causales de los resultados positivos y negativos, considerando la habilidad como causante de los resultados positivos y utilizando otras causas no estables para explicar los resultados negativos, como han demostrado los trabajos empíricos de Covington y Omelich (1979); en este sentido, también influyen las expectativas de los individuos, que, según estos autores, se realizan de forma independiente de las atribuciones causales. Asimismo, el mantenimiento de la autoestima puede intervenir en el tipo de atribuciones que se realicen ante determinados resultados.

Desde este punto de vista, estos elementos influyen en la orientación motivacional de los sujetos. Concretamente, Covington (1984) destaca que la tendencia a la evitación del fracaso formaría parte de un repertorio defensivo de algunos sujetos para evitar que un fracaso afecte a su autovaloración.

En resumen, para Covington, la motivación de logro de los individuos depende de la percepción de valía personal de los individuos, y las atribuciones causales y expectativas de resultados que tienen los individuos están condicionadas por la necesidad de mantener la autoestima.

Dentro de su modelo teórico, Covington (1992) otorga gran importancia al contexto —especialmente al contexto educativo— en el mantenimiento de la percepción de valía personal, ya que las situaciones de evaluación y competitivas que se producen en la escuela poseen importantes implicaciones en la autovaloración de los alumnos de su competencia académica. En ese sentido, propone diversas estrategias para mantener el autoconcepto

académico de los alumnos y, de este modo, reducir las estrategias de evitación del fallo en el contexto escolar (Covington, 2000b).

4.5. Teorías de metas

Algunos de los modelos teóricos que han surgido más actualmente sobre motivación de logro se enmarcan dentro de lo que se conoce como teorías de metas. Desde esta perspectiva, se postula que el aspecto central de la motivación de los individuos radica en los propósitos, objetivos o metas que pretenden obtener.

Los antecedentes más claros de esta perspectiva teórica son los modelos de necesidades, concretamente la taxonomía de necesidades de Murray (1938) y la jerarquía de necesidades de Maslow (1954/1975) que, aunque proceden de marcos teóricos distintos dentro del estudio de la motivación –Murray, como ya se ha señalado, puede considerarse un teórico del rasgo, mientras que Maslow es uno de los principales representantes de la teoría humanista– aportan el constructo de necesidad para explicar la conducta, término predecesor del actual de metas. Sin embargo, aunque los modelos de Murray y Maslow constituyen los antecedentes históricos de las teorías de metas, éstas recogen para su configuración elementos derivados de otras teorías, algunas consideradas históricas y otras aún vigentes.

Las teorías que se engloban dentro de la perspectiva de metas son modelos recientes, ya que el desarrollo de esta perspectiva se ha producido fundamentalmente en los últimos veinte o veinticinco años. En este apartado se describen, brevemente, los principios básicos de dos modelos teóricos de metas: la teoría de fijación de meta de Locke y Latham (1985) y la teoría de sistemas motivacionales de Ford (1992). A continuación, se detalla un grupo de teorías que actualmente tiene un gran peso en el estudio de la motivación de logro: las teorías de orientación a metas; dentro de este grupo se exponen algunos modelos en los que basamos nuestro enfoque particular de la motivación de logro, la cual fundamenta este trabajo.

Locke y Latham fueron de los primeros autores en desarrollar un modelo motivacional de metas, con su teoría del establecimiento de meta (*goal setting*) (Locke, 1968; Locke y Latham, 1985, 1990). Para estos autores, la fijación de metas es un proceso motivacional que supone al individuo el establecimiento de unos parámetros cuantitativos o cualitativos de su rendimiento. El hecho de fijarse una meta beneficia al rendimiento

cuando dichas metas tienen las siguientes características (Locke, Shaw, Saari y Latham, 1981; Locke y Latham, 1990):

- Son específicas, en el sentido de que marcan unos objetivos concretos a conseguir según un estándar, sin ambigüedad.
- Son próximas, ya que promueven en mayor medida la motivación que las metas lejanas.
- Son difíciles, desafiantes; concretamente, las metas de dificultad moderada son las que implican a los individuos en mayor medida.

Las metas que poseen estas propiedades tienden a favorecer el rendimiento porque ayudan a focalizar la atención hacia dicha meta, fomentan el esfuerzo y la persistencia, y favorecen la puesta en funcionamiento de nuevas estrategias cognitivas (Locke y Latham 1985).

El modelo propuesto por Locke y Latham (1990) se basa en dos aspectos básicos: la elección de meta y el compromiso de meta. El primero se refiere a la meta que en un momento específico intenta lograr el sujeto, mientras que el segundo tiene relación con la intensidad con la que el individuo persigue dicha meta. En ambos aspectos intervienen factores personales –como el nivel de habilidad en la tarea, las atribuciones causales, el valor de la tarea, la autoeficacia, la experiencia previa, etc- y contextuales, especialmente elementos sociales y culturales. La mayoría de estos factores son similares a los incluidos en otras teorías motivacionales de corte cognitivo, como en las teorías expectativa-valor, la teoría de la autoeficacia o las teorías atribucionales.

Por lo tanto, aunque Locke y Latham se centran específicamente en las metas, tienen en consideración otros factores cognitivos que, desde otras perspectivas teóricas, se han señalado como relevantes en la motivación de logro y que, en este modelo, se tienen en cuenta por su influencia sobre la elección y compromiso de meta.

Otra teoría importante dentro de la perspectiva de metas es la teoría de sistemas motivacionales de Ford (1992), que trata de constituir una perspectiva general de la motivación la cual permite explicar el comportamiento humano. Dicha teoría está desarrollada a partir de la integración de aportaciones de distintos modelos (ver Ford, 1992).

Ford integra elementos biológicos y contextuales -sociales y ambientales- para explicar el logro y la competencia; la motivación es considerada el elemento que proporciona energía a la conducta y la orienta hacia una meta futura. Además, también

tiene una función de evaluación que determina la duración o persistencia de la conducta. La motivación, en ese sentido, está compuesta por tres elementos: las metas, las emociones y las creencias personales sobre competencia –similar al concepto de autoeficacia propuesto por Bandura.

Dentro de las metas, Ford (1992) distingue dos características:

- Contenido de meta: Se refiere a los objetivos que persiguen los individuos y las razones para plantearse una meta. A partir de los contenidos de meta, Ford realizó una clasificación en 24 categorías, basada en estudios empíricos, que distingue entre metas intrapersonales y metas basadas en la relación del individuo con el contexto.
- Procesos de meta: son los métodos que utilizan los individuos para fijar las metas dentro de las posibilidades que se producen en un determinado contexto. Este concepto es similar al constructo de establecimiento de metas de Locke y Latham. Por otra parte, también se refiere a la influencia de los estilos de personalidad para fijar dichas metas.

La teoría de Ford (1992) destaca por reunir diversos componentes que se han considerado básicos para explicar la motivación humana. Sin embargo, no se puede considerar una teoría integradora de dichos componentes, sino que el autor realiza especialmente una yuxtaposición de los mismos.

Otros modelos dentro de la perspectiva de metas que han desarrollado teorías comprehensivas de la motivación han sido los modelos conocidos como teorías de orientación a metas. Estas teorías surgieron principalmente para estudiar la conducta de logro, a diferencia del modelo de Ford, que trataba de desarrollar una teoría de la motivación y conducta humana en términos generales. Estas teorías se desarrollaron dentro de la Psicología educativa y de la Psicología del desarrollo con el objetivo de explicar el aprendizaje y el rendimiento en el contexto educativo (Pintrich y Schunk, 2002).

Estas teorías también tienen como elemento central las metas que mueven a los individuos; éstas constituyen la estructura central sobre la que se asientan distintos componentes cognitivos y emocionales –en muchas ocasiones recogidos de otras perspectivas teóricas más específicas- para configurar una teoría general de orientación a metas. Desde este punto de vista, se considera que estas metas determinan el modo en que los individuos se enfrentan a las tareas; distintas metas llevan a los sujetos a estructurar de forma diferente las situaciones a las que se enfrentan para lograr sus propósitos, e influyen

de manera diferencial en el modo en el que los sujetos procesan la información relativa a la consecución de su meta (Dweck y Elliott, 1983).

En este sentido, la orientación a metas es concebida como un patrón integrado y organizado de sistemas, teorías, esquemas, hipótesis o creencias que implican distintos modos de actuar, aproximarse e implicarse en situaciones que presentan metas de logro; de igual modo, influyen en la evaluación de la propia ejecución de dichas metas (Ames, 1992; Dweck y Elliott, 1983). En ese conjunto de creencias, las metas son el elemento central, suponen un aspecto básico a partir del cual se desarrolla todo un sistema motivacional. Como señalan Montero y Huertas (2002), “la meta es el organizador alrededor del cual gira la motivación y los elementos que la configuran” (p. 9). En este sentido, en la teoría de orientación a metas se pueden distinguir distintas clasificaciones de las mismas; las distintas metas, conllevan una orientación motivacional en la que intervienen otros elementos, es decir, cada tipo de meta, va asociado con unas características cognitivas y emocionales determinadas, que dan lugar a lo que se conoce como orientación motivacional.

Respecto a las metas, como elemento básico de esta perspectiva teórica, Pintrich (2000a) postula que hay distintos niveles de análisis que es necesario considerar en el estudio de las metas; concretamente, distinguen tres tipos de metas según su grado de especificidad:

- Metas específicas de una tarea o metas objetivo, con un grado de concreción muy elevado. Se corresponden con el concepto de meta utilizado por Bandura (1997), y se refieren a objetivos concretos planteados por los individuos respecto al rendimiento que esperan alcanzar en una tarea determinada.

- Metas relativas a las razones por las que un individuo está motivado, quiere o intenta llevar algo a cabo. Es el concepto de meta utilizado por Ford (1992); se trata de metas más generales que las anteriores, ya que no se encuentran contextualizadas o dirigidas a una tarea concreta.

- Metas de logro, que presentan un grado de especificidad intermedio entre los dos tipos señalados anteriormente; se refieren a las razones por las que un individuo se propone una tarea de logro así como a los criterios planteados por ellos mismos para evaluar su competencia, habilidad o rendimiento en la tarea.

Este último nivel de análisis de las metas es al que se refieren las teorías de orientación a metas. En este sentido, el concepto de orientación a meta representa la idea

de que “las metas de logro no son solamente metas objetivo o metas más generales, sino que representan una orientación general a la tarea que incluye un conjunto de creencias sobre propósitos, competencia, éxito, habilidad, esfuerzo, errores y criterios” (Pintrich, 2000a, p. 94).

Desde esta perspectiva teórica, las metas que persiguen los individuos tienen seis características destacables (Montero y Huertas, 2002):

- Son conscientes: los sujetos tienen una representación mental en la que anticipan una serie de acontecimientos.
- Son generales: se trata de propósitos y objetivos que se pueden aplicar a distintas situaciones y contenidos.
- Son recurrentes: se pueden convertir en pautas generales consolidándose en la conducta del individuo, ya que no se llegan a saciar.
- Son personalizables: la meta llega a tomar un valor personal
- Son modificables a lo largo del tiempo.
- Se pueden alcanzar de diferentes modos, mediante diferentes conductas.

Dentro de la teoría de orientación a metas, se han descrito diferentes clasificaciones de metas de logro. Como señala Ames (1992), las metas que se distinguen en las clasificaciones “representan diferentes concepciones del éxito y diferentes razones para aproximarse e implicarse en una actividad de logro (ver Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen y Lauer, 1989) e implican modos diferentes de pensar sobre uno mismo, la propia tarea y los resultados (Butler, 1987, 1988; Corno y Rohrkemper, 1985; Nicholls, 1984a)” (p.262).

Teniendo en cuenta que en la orientación motivacional intervienen distintos elementos, describimos, en primer lugar, algunas de las principales clasificaciones de metas que se han realizado, y, posteriormente, analizamos los principales elementos cognitivos y emocionales que intervienen en la orientación motivacional, para, en último término, proporcionar una visión de conjunto describiendo las características de dichos elementos cognitivos y afectivos en función del tipo de meta que se persigue, siguiendo el modelo propuesto por Dweck y Elliott (1983), lo que dará lugar a una descripción de cada orientación motivacional.

Entre las clasificaciones existentes, todas ellas parecen señalar, al menos, dos clases principales de metas. (Dweck, 1986, 1999; Dweck y Elliott, 1983) diferencia entre:

- Metas de aprendizaje (*learning goals*), cuyo objetivo es incrementar la competencia, los conocimientos y aprender destrezas.
- Metas de ejecución (*performance goals*), cuyo objetivo es obtener juicios por parte de los demás sobre la propia competencia. Dentro de estas metas, se distinguen dos posibles orientaciones:
 - o Obtener juicios favorables sobre la propia competencia.
 - o Evitar juicios desfavorables sobre la propia competencia.

Otros autores han planteado una clasificación de metas similar a la de Dweck, como son Nicholls, Cobb, Yackel, Wood y Wheatley (1990; Nicholls, 1984a, 1984b) que distinguen entre metas dirigidas a la tarea (*task-involved goals*) y las metas dirigidas al yo (*ego-involved goals*). Los sujetos orientados a la consecución de metas dirigidas a la tarea se centran en intentar incrementar su propia competencia en la tarea; en cambio, los sujetos que persiguen metas dirigidas al yo buscan fundamentalmente maximizar las evaluaciones favorables de los demás sobre su propia competencia, o evitar las evaluaciones desfavorables referidas también a su propia competencia.

Asimismo, Ames (1992; Ames y Archer, 1988) distingue entre metas de ejecución (*performance goals*) y metas de dominio (*mastery goals*). Los individuos que persiguen las metas de ejecución se centran en demostrar que su propia habilidad es mejor que la de los demás y en lograr autovaloración, así como buscar el logro de buenos resultados con poco esfuerzo; en cambio, los sujetos que buscan metas de aprendizaje se centran en la idea de que el esfuerzo y el resultado covarían, y buscan principalmente el valor intrínseco del aprendizaje (Ames, 1992).

Hay autores que consideran que las distintas terminologías utilizadas por los diferentes autores se refieren a los mismos o similares constructos (Ames, 1992; Covington, 2000; Pintrich, 2000a). Los términos de metas de aprendizaje, metas de logro y metas dirigidas a la tarea representan un mismo constructo, y sirven para designar aquellas metas en las que los individuos se centran en el proceso de realización de la tarea, en aprender cómo hacerla y en incrementar la propia competencia y el conocimiento. Por otra parte, los términos de metas de ejecución o metas dirigidas al yo también son considerados similares, y se refieren a las metas que persiguen los sujetos cuando se centran en sí mismos, en su propia habilidad o rendimiento, relacionado con la valoración de los demás (Covington, 2000; Pintrich, 2000a). Otros autores consideran que cada término implica una concepción diferente de la meta y no pueden considerarse similares.

En nuestro país, también se han realizado clasificaciones de metas. Alonso y Montero (1990), basándose en las aportaciones de diferentes autores, agrupan las metas que persiguen los alumnos en cuatro categorías:

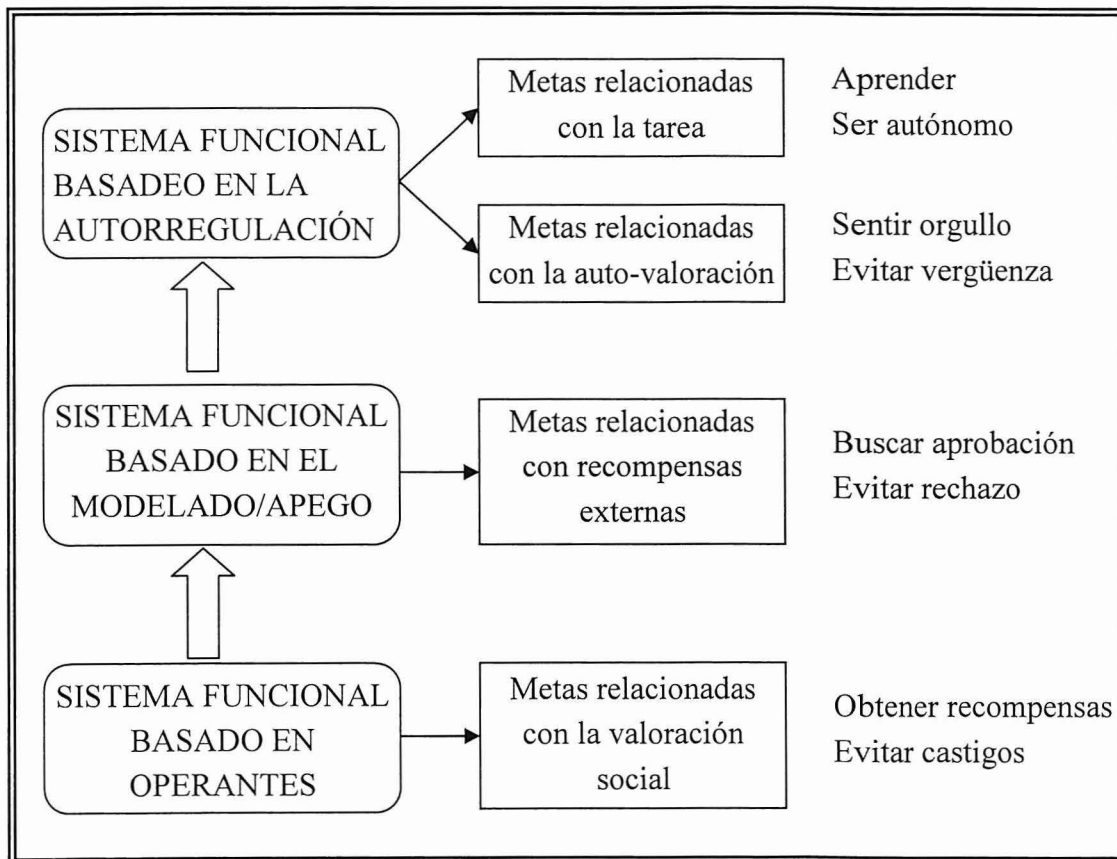
- Metas relacionadas con recompensas externas: incluye las metas consideradas como motivación extrínseca, en las que los individuos buscan obtener un premio y evitar castigos.
- Metas relacionadas con la valoración social: a este grupo pertenecen metas que buscan la aprobación y la evitación del rechazo por parte de los demás, ya sean adultos o iguales.
- Metas relacionadas con la autovaloración o con el 'yo': esta categoría agrupa las metas que buscan sentir orgullo por el éxito, por ser mejor que los demás, y no experimentar vergüenza por el fracaso, por ser menos hábil que los demás, de forma que así se consigue aumentar la autoestima o, en el caso de fracaso, mantenerla intacta.
- Metas relacionadas con la tarea: se refieren a las metas que, tradicionalmente, se han considerado que forman parte de la motivación intrínseca, en las que el individuo persigue el aprendizaje y el incremento de la propia competencia, metas basadas en el valor intrínseco de la tarea, es decir, en las cuales las personas buscan disfrutar al realizar la tarea que se desea, y metas en las que se busca el sentimiento de estar inmerso en la actividad y la experiencia de autonomía.

Las dos primeras categorías de metas no están relacionadas directamente con el aprendizaje, pero influyen directamente en él (Alonso y Montero, 1990). Las metas relacionadas con el yo, y las metas relacionadas con la tarea, por el contrario, sí tienen una relación directa con el aprendizaje y el logro, y en gran medida se corresponden con las metas de ejecución y las metas de aprendizaje señaladas por otros autores.

Otra clasificación en la misma línea que la anterior es la realizada por Montero (1997, Montero y Huertas, 2002), que es similar a la anterior, pero intenta ser algo más exhaustiva, añadiendo una clasificación de los distintos tipos de metas según el sistema funcional de motivación que se pone en funcionamiento; además, estos sistemas están ordenados desde los más básicos a los más complejos, mostrando un proceso de desarrollo evolutivo y, dentro de cada sistema funcional se agrupan diversas metas.

Como se observa en la Figura 1.2, los dos primeros sistemas funcionales –basado en operantes y basado en el modelado-apego- son los más básicos, pero el tercero –el sistema funcional basado en la autorregulación es propio de los humanos. Dentro de este último sistema funcional se distinguen las dos orientaciones a metas encontradas principalmente en la literatura: las metas de aprendizaje señaladas por otros autores se corresponderían con las metas relacionadas con la tarea en la clasificación de metas de Montero (1997), pertenecientes al sistema funcional basado en la autorregulación; las metas de ejecución de otros autores se corresponden con las metas relacionadas con la autovaloración de Montero, también pertenecientes al sistema funcional basado en la autorregulación. Dentro de estas últimas metas, se diferencian dos tipos, la búsqueda del sentimiento de orgullo y la búsqueda de evitar vergüenza.

Figura 1.2. Clasificación de metas basada en los sistemas funcionales (Montero, 1997)



En los últimos años, Pintrich (2000b) amplía en cierta medida la visión tradicional que distinguía exclusivamente entre metas de aprendizaje y de ejecución, y, sólo dentro de estas últimas, planteaba la división entre búsqueda y evitación de juicios sobre la propia

competencia. Este autor va más allá de esa división y considera una taxonomía resultante de combinar dos dimensiones: tipo de orientación a meta -orientación al proceso de aprendizaje versus orientación al resultado- y aproximación o evitación hacia ellas (Pintrich y Schunk, 2002); de la combinación de estas dos dimensiones se deriva que las metas de aprendizaje agrupan dos tipos de metas, en función de la búsqueda o aproximación al aprendizaje o su evitación. Esta última, que supone una aportación de este autor, se refiere a la búsqueda de evitar equivocarse respecto a sus propios niveles de aprendizaje, es decir, los individuos evitan aprender en situaciones en las que no tienen asegurado conseguir el dominio o aprendizaje que ellos mismos se establecen como meta. Esta clasificación, por lo tanto, da lugar a cuatro posibles orientaciones a metas: aproximación al aprendizaje, evitación del aprendizaje, aproximación al resultado y evitación del resultado (Linnenbrink y Pintrich, 2000; Pintrich 2000c).

Las metas que se han planteado en las diferentes clasificaciones descritas no son consideradas excluyentes por la mayoría de autores, por lo que cada sujeto no posee una única orientación a metas, es decir, no persigue en todos los casos el mismo tipo de metas, sino que las distintas metas “pueden coexistir, pero la presencia de una es suficiente (también necesaria) para definir una situación como una situación de logro” (Dweck y Elliott, 1983, p. 645). El hecho de que un individuo esté orientado a un tipo de metas no significa que no tenga acceso a otro tipo de metas y a las creencias que esa otra orientación a metas implica en situaciones diferentes. No obstante, a pesar de esta posibilidad que tiene el individuo de acceder a diferentes orientaciones a metas, suele existir una estabilidad de la orientación a metas del individuo que se generaliza a distintas situaciones y contextos, y que suele mantenerse a lo largo del tiempo (Pintrich, 2000a).

Uno de los modelos de orientación a metas que ha estudiado más ampliamente los elementos cognitivos y afectivos que intervienen en la orientación motivacional, así como sus características en función del tipo de meta que se persigue, ha sido el desarrollado por Dweck y Elliott (1983). En el modelo que proponen, desarrollan una teoría comprehensiva de la motivación de logro partiendo de cuatro aproximaciones teóricas: la teoría clásica de motivación de logro de Atkinson (1966, 1964), la teoría de Mandler y Sarason (1952), la teoría del aprendizaje social de Crandall (1967, 1969) y la teoría de la atribución de Weiner (1972, 1974), así como de los estudios sobre indefensión aprendida de Dweck (1975). La integración de estas aproximaciones teóricas permite aunar, en una misma teoría, diversos

elementos cognitivos y emocionales o afectivos que interactúan entre sí para explicar la conducta de logro (Dweck y Elliott, 1983).

Como ya se ha comentado, Dweck y Elliott (1983) distinguen tres clases de metas: metas de aprendizaje, metas de ejecución, dentro de las cuales se distinguen la búsqueda de juicios positivos de competencia y la evitación de juicios negativos de competencia. Desde esta perspectiva, los sujetos se orientan a una determinada meta por la influencia de un conjunto de factores psicológicos que les encaminan a ellas; estos factores influyen tanto en el tipo de meta que se persigue, como en la energía y en el tiempo de persistencia en la búsqueda de dicha meta. Estos factores motivacionales incluyen factores cognitivos –como evaluaciones, predicciones, creencias, etc- y factores afectivos.

Entre estos factores cognitivos que influyen en la orientación de los individuos hacia una determinado tipo de metas, Dweck y Elliott (1983) destacan, en primer lugar, la concepción de la inteligencia. Estas autoras distinguen dos tipos de concepciones: por una parte, una teoría de la inteligencia como ‘entidad’, en la cual, la inteligencia se comprende desde un punto de vista clásico, como una habilidad general, global y estable, que difícilmente puede ser modificada; los resultados de una tarea indicarían, desde este punto de vista, si una persona es o no inteligente. Por otra parte, señalan una teoría de la inteligencia como ‘incremental’, en la que la inteligencia se considera como un repertorio de destrezas que posee el individuo, una habilidad que puede ampliarse mediante el esfuerzo.

El manejo de cada una de estas concepciones por parte del alumno va a influir, concretamente en la orientación que adopte hacia las metas, ya que la realización de un esfuerzo para la resolución de una tarea será interpretado, desde la concepción clásica, como un signo de poca inteligencia, mientras que desde la concepción de la inteligencia como una habilidad incrementable, significa un aumento de la inteligencia. Esta distinción va a tener importantes implicaciones en la conducta del alumno, determinando su implicación en la tarea, su nivel de persistencia, el grado de dificultad de las tareas que prefiere afrontar, etc.

Estas distintas concepciones de la inteligencia, junto con otros elementos cognitivos, guían la elección del tipo de metas que se plantean conseguir los sujetos, de forma que una determinada concepción de la inteligencia, suele ir asociada a la persecución de determinadas metas de logro (Dweck y Elliott, 1983), como se explica más adelante.

El segundo elemento cognitivo que Dweck y Elliott señalan como factor influyente en la elección del tipo de meta son las expectativas de conseguir esa meta, entendidas como la confianza del sujeto en que puede lograrlas. En la formación de una expectativa por parte del niño, están implicados, por una parte, la competencia percibida por él mismo de las demandas de la tarea, y, por otra parte, otros factores, además de la destreza, que pueden influir en la ejecución, como características de la personalidad, variables del contexto, etc.. Dentro de las expectativas, Dweck y Elliott (1983) distinguen entre expectativas de resultado y expectativas de meta –distinción similar a la realizada por Bandura entre expectativas de resultado y expectativas de eficacia. Las primeras se refieren al resultado que el sujeto espera obtener, mientras que las segundas se refieren a “la expectativa del niño de que su nivel de ejecución le llevará a lograr la meta” (p.657); el hecho de realizar una expectativa de meta, desde este punto de vista, implica analizar las demandas de la tarea, así como las propias destrezas para satisfacer dichas demandas.

Además de la concepción de la inteligencia y las expectativas, Dweck y Elliott señalan un tercer factor cognitivo en el que aparecen diferencias según la orientación motivacional: las evaluaciones del rendimiento, concretamente el tipo de evaluaciones que los sujetos se plantean a sí mismos, cuándo tienen lugar y el tipo de respuesta que proporcionan. Dweck y Elliott (1983) consideran que “las metas de aprendizaje tienden a orientar a los niños hacia preguntas sobre el progreso y las estrategias, mientras que la metas de ejecución les orientan hacia cuestiones sobre el rendimiento en relación con los demás y explicaciones para los resultado negativos” (p. 668).

Estas autoras consideran que la evaluación que realizan los individuos no se produce únicamente cuando se ha obtenido un resultado, sino que comienza al mismo tiempo que la actividad. Cuando la ejecución es considerada desde el inicio como un proceso de aprendizaje, los sujetos presentan una mayor tendencia a centrarse en un proceso de reflexión y regulación de las estrategias utilizadas durante la actividad y la planificación de soluciones alternativas y nuevas estrategias para conseguir un buen rendimiento posterior, lo que se conoce como mensajes instrumentales; en cambio, si se centran en los errores, es más probable que realicen una evaluación global –final- de que su rendimiento ha sido inadecuado y lleven a cabo atribuciones causales de sus resultados (Montero, 1997; Montero y Huertas, 2002).

Estos los factores o atribuciones causales suponen el cuarto elemento cognitivo que influye en este proceso de elección de metas, según Dweck y Elliott (1983). El concepto de

atribución causal en este modelo está recogido de Weiner (1974, 1982); siguiendo la teoría de este autor, se considera que las atribuciones pueden variar en tres dimensiones –lugar de causalidad, estabilidad y controlabilidad- influyendo en la orientación a meta.

El papel de las atribuciones causales en este modelo radica en que intervienen tanto en los diferentes momentos del proceso de adopción de metas como en su ejecución. En concreto, las atribuciones causales afectan, en un inicio, a las expectativas, al predecir el rendimiento futuro; posteriormente, influyen durante el proceso de ejecución, afectando al rendimiento que se obtiene; y, por último, tienen un papel relevante después de la obtención de un resultado para buscar una explicación del mismo.

Además de estos elementos cognitivos, Dweck y Elliott (1983) señalan otros factores personales y ambientales que intervienen en este proceso. Entre los factores personales destacan el nivel de ansiedad, el interés o valor de la tarea para el individuo y el autocontrol percibido por el sujeto; dentro de las condiciones ambientales, hay variables tales como el tipo de instrucción recibida, el tipo de tarea, etc, que también poseen un papel relevante en la orientación motivacional.

Por último, hay que señalar los aspectos afectivos o emocionales que intervienen en este modelo. Dweck y Elliott incluyen estos elementos al inicio del proceso, influyendo en el tipo de meta que se adopta, ya que, al crearse el individuo unas expectativas, anticipa también sus emociones. Sin embargo, las reacciones emocionales también se producen al evaluar el resultado; el tipo de atribuciones causales que se realicen, según sus características de estabilidad, controlabilidad y lugar de causalidad, afectará a las reacciones emocionales que pueden producirse en los individuos. Asimismo, la intensidad de las emociones tiende a ser mayor cuando los sujetos realizan atribuciones que en los casos en los que tienden a realizar análisis estratégicos o mensajes instrumentales.

La orientación a una determinada meta suele ir asociada a unas características determinadas en todos estos factores descritos, que influyen en la adopción de dicha meta, en la percepción de la situación y en la conducta del individuo para la ejecución de la tarea, tanto en su proceso como en su evaluación. Dweck y Elliott (1983) señalan que la orientación a distintas metas “conducirá a los niños a procesar la información de modo diferente: a definir las variables de modo diferente, a juzgarlas de modo diferente, a valorarlas y combinarlas de modo diferente” (p. 654). Siguiendo esta idea, se considera que existen tres orientaciones motivacionales, en las que el elemento central en cada una de

ellas es una de las metas señaladas en las clasificaciones; así, se distinguen tres orientaciones motivacionales u orientaciones a metas:

- Orientación a metas de aprendizaje.
- Orientación a la búsqueda de juicios positivos de competencia.
- Orientación a la evitación de valoraciones negativas.

Montero y Huertas (2002; Huertas y Rodríguez, 2001; Montero, 1989, 1997) han descrito las características cognitivas y emocionales de cada una de estas orientaciones motivacionales basándose en el análisis que Dweck y Elliott (1983) realizaron de estas variables.

Los individuos orientados a metas de aprendizaje tienden a buscar tareas que maximizan el aprendizaje y las afrontan como un reto, las perciben como un desafío que se plantea. Los factores cognitivos y emocionales que influyen en las metas suelen presentar unas características determinadas. Su concepción de la inteligencia suele ser de tipo ‘incrementable’, percibiendo la tarea como una oportunidad de ampliar sus destrezas; en este caso, el esfuerzo es interpretado como un modo de incrementar su inteligencia. Para lograr su objetivo, los individuos con esta orientación buscan información adecuada y objetiva de sus habilidades. La adopción de estas metas de aprendizaje tiende a ir relacionada con una atención centrada en el proceso de resolución de la tarea, más que en su resultado y con una valoración de los errores como algo natural y útil para aprender. Por lo tanto, suelen generar expectativas de éxito cuando la situación presenta posibilidades de aprender. Las evaluaciones se producen durante todo el proceso centrándose en el progreso más que en el resultado. No es frecuente que realicen atribuciones causales de los resultados ante el éxito y el fracaso, sino que tienden a utilizar en todos los casos análisis estratégicos o mensajes instrumentales; esto suele ir asociado a reacciones emocionales de baja intensidad.

Los sujetos con una orientación a metas de búsqueda de juicios favorables de competencia –también llamada orientación al lucimiento (Montero 1997; Montero y Huertas, 2002)- buscan tareas que proporcionen una buena imagen de sí mismos para mantener alta su autoestima y destacar sobre los demás; conciben la inteligencia como ‘entidad’, algo genético, global y no modificable. El tipo de expectativas que generan depende, en gran medida, de su percepción de la dificultad de la tarea, siendo altas cuando la tarea no entraña una dificultad excesiva. Sus evaluaciones suelen centrarse en el resultado y tienden a realizar atribuciones causales de ellos; concretamente, las

experiencias de éxito se atribuyen a causas internas y no controlables como su inteligencia o su propia valía; en cambio, el fracaso lo explican por causas externas a ellos mismos y que son variables a lo largo del tiempo, de forma que no les afecta a su autoestima. Sus reacciones emocionales tienden a ser intensas ante cualquier tipo de resultado, especialmente cuando éste es positivo.

Respecto a la orientación a evitación de juicios negativos de competencia –u orientación a la evitación del fracaso–, hay que destacar, en primer lugar, que no se asocia necesariamente a conductas de evitación; en este sentido, la formulación de metas de evitación de juicios negativos de competencia de Dweck y Elliott difiere del motivo de evitación de Atkinson (1964), que lo concibió como una tendencia a la evitación. Esta orientación motivacional se caracteriza por el hecho de que los individuos persiguen metas centradas en el yo y por minimizar el impacto de los resultados negativos; además, puede aparecer una tendencia a evitar la tarea cuando aparecen obstáculos o ésta resulta desafiante, ya que el resultado, desde esta orientación motivacional, afecta a la autoestima (Dweck y Elliott, 1983). Los alumnos orientados a esta meta conciben la inteligencia, igual que en el caso anterior, como una habilidad general no modificable. Tienden a evaluar el rendimiento en comparación a un estándar, y atribuyen el éxito a causas variables y externas a sí mismos y el fracaso, en cambio, a causas internas y no controlables como la inteligencia. Sus reacciones emocionales tienden a ser de alta intensidad para las experiencias de fracaso.

Estas orientaciones motivacionales se desarrollan a lo largo de la infancia hasta configurarse más completamente alrededor de los 11-12 años (Alonso, 1984), mientras que antes de esa edad los factores que las integran se encuentran en desarrollo.

La orientación a metas supone una de las perspectivas teóricas sobre motivación de logro más completas, ya que recoge e integra elementos de diferentes perspectivas teóricas para conformar un modelo que explique la motivación y la conducta de logro.

En resumen, las distintas perspectivas teóricas actuales sobre motivación de logro se centran en el estudio de diferentes elementos cognitivos y/o afectivos que explican la motivación de logro. Dentro de estas teorías, los modelos de orientación a metas son los que proporcionan una visión conjunta de dichos elementos.

Para estudiar el proceso de formación de la motivación de logro desde este marco teórico, es necesario conocer cómo se forman y desarrollan los elementos cognitivos y afectivos que intervienen en la orientación a metas. Desde las distintas aportaciones

teóricas, se ha analizado, en mayor o menor medida, cómo se desarrollan los principales elementos motivacionales. En el siguiente apartado se describe el desarrollo evolutivo de dichos elementos.

5. El desarrollo de la motivación de logro

5.1. El desarrollo de la orientación a metas y sus elementos

En este apartado exponemos la visión del desarrollo evolutivo de los factores cognitivos y emocionales que, desde las teorías de orientación a metas, se han considerado que incitan, dirigen y mantienen la actividad orientada al logro. Sin embargo, dentro de las teorías antecedentes ya se postulaban diferentes visiones del desarrollo, por lo que vamos a ir las presentando en primer lugar ya que ayudarán a entender las perspectivas evolutivas más recientes.

En primer lugar, vamos a hacer referencia al concepto de desarrollo de la motivación desde la perspectiva de Atkinson y McClelland. Para estos autores, los individuos, desde su nacimiento, poseen una tendencia a activarse ante determinados estímulos. El motivo de logro surge y se desarrolla como consecuencia de las situaciones de logro a las que se ven expuestos los niños. Ante una situación de logro, presentan una tendencia a sentir orgullo ante el éxito y vergüenza ante el fracaso; en situaciones posteriores, los niños van anticipando estas reacciones emocionales que han experimentado con anterioridad, de forma que estos sentimientos se van consolidando y van afectando y determinando la conducta posterior del individuo, ante situaciones similares, apareciendo una tendencia a la aproximación o a la evitación, dependiendo de la emoción que anticipe (McClelland et al., 1953). Por tanto, el desarrollo ontogenético de la motivación es producto de las experiencias que van viviendo los niños y que van determinando su conducta posterior. Sin embargo, este proceso se complica a lo largo del desarrollo ya que se van encontrando con situaciones más complejas en las que intervienen otras variables que influirán en su motivación (McClelland, 1985). En este proceso van a intervenir los factores sociales, las prácticas educativas, así como el propio desarrollo cognitivo del niño, que van modificando paulatinamente los motivos que mueven al niño a lo largo de su desarrollo. Por lo tanto, desde el modelo de Atkinson y McClelland se asume que los motivos que activan a los niños van cambiando a lo largo del desarrollo como consecuencia de las expectativas que generan como consecuencia de las reacciones

emocionales que han suscitado sus éxitos y fracasos anteriores, aunque también intervienen otros elementos que hacen las situaciones cada vez más complejas.

Desde la perspectiva de la motivación intrínseca, concretamente desde el modelo de Deci y Ryan (1985) se entiende el desarrollo del ser humano como los cambios se encaminan hacia una organización e integración de la estructura orgánica y psicológica de los individuos y tiene lugar cuando el individuo se enfrenta al ambiente. El papel de la motivación intrínseca en este desarrollo es fundamental, ya que supone la fuerza o energía que impulsa ese proceso de integración y organización a través de la conducta del individuo.

Desde este punto de vista, se considera que el desarrollo natural del individuo se encuentra motivado de forma intrínseca (Deci y Ryan, 1985). Dentro de este desarrollo, hay algunas capacidades que se adquieren por el interés que suscitan en sí mismas, es decir, a través de la conducta motivada de forma intrínseca, mientras que otras capacidades más instrumentales, relacionadas con la adaptación al ambiente, se adquieren a través de conductas motivadas extrínsecamente; para el desarrollo de estas últimas capacidades es necesario un proceso de internalización para su integración en la estructura del organismo, lo cual tiene lugar a través de una serie de fases de regulación de la conducta, señaladas en el apartado anterior, correspondientes a las teorías de motivación intrínseca.

Respecto al desarrollo de la motivación intrínseca, Deci y Ryan (1985) sostienen que, desde el nacimiento, existe un interés por una serie de estímulos que, en un principio, se halla indiferenciado, pero, a lo largo del desarrollo, se va produciendo una diferenciación como consecuencia de la acumulación de experiencia y de las habilidades innatas de los individuos (Deci, 1975).

Desde modelos pertenecientes a la perspectiva teórica de expectativa-valor, también se han realizado propuestas para explicar el proceso de desarrollo de la motivación. Concretamente, se ha estudiado el desarrollo de la autoeficacia, las expectativas de éxito y el valor de la tarea.

Respecto al concepto de autoeficacia o autopercepciones de competencia, la investigación se ha centrado tanto en sus definiciones de competencia, habilidad y esfuerzo como en el estudio del tipo de autopercepciones de competencia y en la adecuación de las mismas en función de los datos del rendimiento, habilidad y esfuerzo que tiene el alumno. Se ha encontrado que la mayoría de niños pertenecientes a las primeras etapas escolares son optimistas respecto a sus capacidades para realizar una tarea, incluso mantienen un alto

sentimiento de autoeficacia ante tareas difíciles, aunque el rendimiento sea bajo (Schunk, 1995); en ese sentido, los niños sobreestiman sus capacidades manteniendo, en general un concepto de autoeficacia alto. Esta incongruencia entre el rendimiento obtenido y el concepto de autoeficacia se puede deber a varias causas. Por una parte, Schunk y Pajares (2002) señalan que los niños no comprenden totalmente las características de la tarea que tienen que realizar, o se centran exclusivamente en algunas características de la misma, e ignoran para su ejecución otros aspectos relevantes, por lo que sus juicios los realizan basándose únicamente en los aspectos que ellos han tenido en cuenta. Por otra parte, este desajuste entre el rendimiento y el concepto de autoeficacia en los niños también es debido a que no poseen un conocimiento completo de sus capacidades. Los niños pertenecientes a los primeros años de escolaridad utilizan menos criterios de comparación para evaluar su habilidad, en comparación con niños más mayores (Blumenfeld, Pintrich y Hamilton, 1987). Según se avanza en el desarrollo, los niños van comprendiendo en mayor medida estos aspectos de las tareas y van estableciendo más criterios comparativos, lo que conlleva que vayan tomando conciencia de sus capacidades, siendo sus expectativas de eficacia más realistas.

En este sentido, la investigación ha mostrado que, a medida que los niños van siendo más mayores, la percepción de su propia competencia académica va disminuyendo hasta la adolescencia (Eccles y Midgley, 1989; Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998; Pintrich y Schunk, 2002; Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996). Este hecho puede estar provocado, en gran medida, por las modificaciones en las prácticas educativas que se emplean a lo largo de la escolaridad; en ellas, los alumnos se van encontrando con ambientes cada vez más estructurados, competitivos y normativos (Blumenfeld, Pintrich, Meece y Wessels, 1982; Eccles et al., 1993). Asimismo, también influye en este desarrollo el hecho de que los alumnos van valorando otros aspectos para evaluar sus capacidades, como las evaluaciones objetivas de su rendimiento en las tareas, que toman mayor importancia según aumenta el nivel educativo (Schunk y Pajares, 2002). Esta valoración objetiva provoca que los alumnos más mayores presenten una correlación positiva elevada entre su percepción de competencia y su rendimiento (Eccles et al., 1998).

Además, desde esta perspectiva se señala que tanto la familia como los iguales tienen gran influencia sobre el concepto de autoeficacia de los niños (Schunk y Pajares, 2002). La familia puede proporcionar un ambiente que estimule a los niños y les proporcione experiencias de logro, lo que les ayudará a construir su concepto de

autoeficacia, además de que favorecerá la adquisición de destrezas; la influencia de los iguales estriba fundamentalmente en que suponen un modelo similar cuyas experiencias son observadas, así como las consecuencias de su conducta de logro.

Eccles y Wigfield (1995; Wigfield y Eccles, 2002), en estudios empíricos desarrollados desde su propuesta teórica de expectativa-valor, se centraron en el desarrollo evolutivo de las expectativas de éxito y del valor de la tarea.

Respecto a las expectativas, encontraron que los niños, hasta la adolescencia, no diferencian entre creencias sobre su competencia y expectativas de éxito. En los años preescolares, las expectativas no se relacionan con el resultado. Sin embargo, según se avanza en el desarrollo, estas expectativas van siendo sensibles a las experiencias de éxito y fracaso (Eccles y Wigfield, 2002); este hecho provoca que las expectativas de éxito vayan decayendo a lo largo del desarrollo (Eccles et al., 1998). Este declive de las expectativas puede explicarse, según Wigfield y Eccles (2002) por dos razones: en primer lugar, “porque los niños llegan a comprender, interpretar e integrar mucho mejor el feedback evaluativo que reciben” (p. 97); y, en segundo lugar, “porque los ambientes académicos cambian de modo que hacen la evaluación más relevante y la competición entre los alumnos más probable” (p. 97).

Respecto al valor de la tarea, se ha comprobado que el valor percibido de la tarea se relaciona positivamente con las expectativas de éxito en niños desde los 5-6 años. Eccles y Wigfield (1995; Wigfield y Eccles, 1992) señalan que los niños, a partir de los 10 años aproximadamente, distinguen en el valor de la tarea tres componentes: importancia, interés y utilidad, aunque la distinción entre estos dos últimos es más tardía. Respecto a los cambios en el desarrollo respecto a la percepción del valor que se otorga a la tarea académica, se ha encontrado que la importancia de la misma, su interés y la percepción de utilidad para los niños decae a medida que avanzan en el desarrollo (Eccles y Midgley, 1989; Wigfield y Eccles, 1992), aunque aparecen diferencias según el dominio o materia escolar de la que se trate. Este declive puede estar relacionado con los cambios en las creencias de los niños y con el descenso que se produce en la percepción de la propia competencia (Wigfield y Eccles, 1992), lo que provoca una mayor preocupación por la comparación social que por el valor de la tarea en sí mismo. Asimismo, pueden influir en este declive de la importancia, el interés y la utilidad de las tareas las características del contexto escolar, ya que, según se avanza en el desarrollo, las tareas vienen generalmente impuestas por el profesor, por lo que los alumnos tienen pocas oportunidades de

comportarse de forma autónoma y ejercer el control de las mismas, lo que provoca que el valor de éstas se vea afectado.

Desde la perspectiva de la teoría atribucional, también se ha trabajado sobre el desarrollo de las atribuciones causales, atendiendo principalmente a dos aspectos. Por un lado, las diferencias evolutivas en el modo de utilizar la información y el razonamiento que se lleva a cabo para realizar atribuciones causales. Por otro, el proceso de desarrollo de la comprensión de las diferentes causas a las que se atribuyen los resultados.

Según Kassin y Prior (1985), los niños, a partir de los tres años, entienden el concepto de causa como precedente de un efecto, aunque generalmente, al buscar las causas de un resultado, suelen hacerlo coincidir en el espacio y en el tiempo con dicho resultado, es decir, son causas inmediatas y que se producen en el mismo lugar que el resultado; este hecho se suele producir aunque los niños tengan a su disposición información objetiva que indique la relación entre los hechos. A medida que los niños van siendo más mayores, van atendiendo a otros elementos y utilizando estrategias más complejas para la formulación de atribuciones causales, basándose en información de la situación en la que se produce el resultado y en sus creencias.

Distintos autores han encontrado que el concepto que utilizan los niños para realizar una atribución causal –dificultad, suerte, habilidad, etc.- no se corresponde con la definición conceptual que poseen de ese término los adultos, sino que el significado de tales conceptos evoluciona a lo largo del desarrollo (Alonso, 1984; Dweck y Leggett, 1988; Blumenfeld et al, 1982). Un autor destacado por sus estudios del desarrollo de estos conceptos ha sido Nicholls (1990), quien trabajó fundamentalmente sobre el desarrollo de los principales conceptos que suponen explicaciones causales de los resultados obtenidos: habilidad, suerte, esfuerzo e inteligencia. En sus trabajos, Nicholls estudia el desarrollo evolutivo de esos cuatro conceptos para conocer en qué momentos se produce la distinción conceptual entre ellos y cómo evolucionan hasta su concepción adulta.

Según Nicholls (1990; Nicholls y Miller, 1985), los niños, alrededor de los cinco años, no diferencian entre suerte y destreza, y consideran que el rendimiento de todas las tareas –aunque éstas sean de acierto por azar- mejora con el esfuerzo. Más adelante en el desarrollo evolutivo, se va estableciendo la distinción entre ambos conceptos, y a los 12-13 años consideran que únicamente en las tareas que requieren destrezas se puede mejorar el rendimiento con el esfuerzo.

Otro concepto que sufre modificaciones a lo largo del desarrollo es la dificultad. Los niños preescolares conciben la dificultad de forma autorreferenciada (Nicholls, 1990; Nicholls y Miller, 1985) en función de su probabilidad de éxito en la tarea, es decir, las tareas son consideradas fáciles o difíciles en función de las posibilidades del propio niño de obtener un buen rendimiento. En este sentido, a los 5 años, la dificultad no se diferencia de la habilidad. Más adelante, cuando van siendo más mayores, los niños perciben la dificultad como una jerarquía que depende de factores externos a él, independientemente de sus expectativas de éxito. Según se avanza en el desarrollo, la dificultad se va valorando desde un punto de vista normativo, dependiendo, no de la propia habilidad, sino del porcentaje de éxito de los demás. Estos cambios en el concepto de dificultad van a determinar el tipo de tareas a las que se orientan los niños.

La habilidad y el esfuerzo también son conceptos que, en los primeros años de escolaridad, están indiferenciados (Alonso, 1984; Nicholls, 1978, 1990). A los 6 años, aproximadamente, los niños entienden que el esfuerzo es la causa principal de un resultado, pero, posteriormente, van considerando más factores como causantes de dichos resultados. A partir de ese momento, la habilidad y el esfuerzo se van comprendiendo como dos conceptos distintos que pueden darse en proporción inversa para obtener un resultado, es decir, con una habilidad superior se necesitará menos esfuerzo, y con una menor habilidad se requerirá más esfuerzo. Cuando la habilidad es baja, se puede considerar limitante del rendimiento, lo que provoca consecuencias motivacionales importantes, ya que, si la habilidad se considera una capacidad estable, el hecho de que sea baja puede resultar aversivo, afectando a las expectativas sobre tareas futuras (Nicholls, 1990)

Este autor también analiza el desarrollo del concepto de inteligencia, el cual, hasta aproximadamente los 8 años, es sinónimo de habilidad y, a partir de esa edad, se aplica a las habilidades académicas, diferenciándolas de las habilidades sociales y físicas. En este sentido, su desarrollo evolutivo es similar al de habilidad, concepto también estudiado desde la teoría de metas.

Desde la perspectiva teórica de metas, también se han realizado estudios del desarrollo de algunos elementos cognitivos que intervienen en la orientación a metas de los individuos. Uno de los factores más estudiados desde estos modelos teóricos ha sido las concepciones de habilidad. Dweck (2002) señala que a edades tempranas de escolarización –preescolar– los niños no tienen un concepto de la habilidad como una característica

interna a ellos mismos, sino que es concebida como una destreza específica o un conocimiento –por ejemplo, dar una respuesta correcta- (Dweck, 2002; Dweck y Elliott, 1983). Los resultados positivos o negativos producen reacciones similares a las que se encuentran en niños más mayores –emociones negativas y menor persistencia ante un resultado negativo, alegría y autoevaluaciones positivas ante un resultado positivo, entre otras reacciones-, pero no se establece relación entre dicho resultado y la habilidad. Algunos trabajos (Stipek y Daniels, 1990; Ruble y Dweck, 1995) han señalado que el sistema motivacional de los niños preescolares parece estar basado en cualidades socio-morales de bondad-maldad o bueno-malo (*goodness-badness*) para evaluar la conducta de los demás y para juzgarse a ellos mismos.

A partir de los 7-8 años, el concepto de habilidad se modifica y se concibe como un rasgo o cualidad interna, más estable, que se refiere a un dominio específico (Dweck, 2002; Dweck y Elliott, 1983). Es a esta edad cuando los niños comienzan a aplicar el término inteligencia para referirse a su competencia o habilidad (Nicholls, 1990). Este desarrollo en el concepto de habilidad es producido, en parte, porque a esta edad se establecen en mayor medida comparaciones sociales relativas al rendimiento y a la habilidad; además, los distintos dominios de destrezas comienzan a estar claramente diferenciados en el ámbito escolar, por lo que los niños tendrán en cuenta su habilidad en cada dominio (Stipek y Daniels, 1990).

Al mismo tiempo que se desarrolla el concepto de habilidad, las autopercepciones de dicha habilidad van cambiando. Los niños preescolares perciben su habilidad en una tarea de forma excesivamente elevada, sobrevaloran su habilidad; en cambio, a partir de los 7 años, tienden a ser menos optimistas (Nicholls, 1979a, 1979b; Wigfield y Eccles, 2000) y más autocríticos. Este cambio en la percepción de la habilidad se debe a que, a lo largo del desarrollo, los niños van utilizando la información que reciben sobre sus éxitos y fracasos para valorar su habilidad (Ruble, 1987), lo que les permitirá también formarse expectativas sobre su rendimiento en situaciones futuras. Asimismo, los cambios que se producen en el contexto educativo –se incrementa la evaluación normativa, aumentan las evaluaciones negativas, etc.- influyen en ese cambio del concepto de habilidad y en su percepción.

Según se avanza en el desarrollo, sobre los 10-12 años, las relaciones entre habilidad, esfuerzo y rendimiento comienzan a consolidarse; concretamente, tienden a inferir la habilidad de un individuo a partir de su esfuerzo y su rendimiento. El concepto de

habilidad, a esta edad, es concebido por algunos niños como un rasgo fijo y estable. En este sentido, habilidad e inteligencia son entendidas del mismo modo, con una concepción tipo ‘entidad’ (Dweck y Elliott, 1983; Stipek y Daniels, 1990). Sin embargo, este concepto de habilidad no es adoptado por todos los niños, sino que muchos de ellos, aunque conocen la perspectiva de la inteligencia como una capacidad estable, la conciben como un conjunto de destrezas que pueden ampliarse a lo largo de la vida, es decir, mantienen un concepto de la inteligencia como ‘incrementable’.

Por lo tanto, a partir de los 11-12 años, el concepto de habilidad llega a ser similar al de la edad adulta, distinguiéndose las dos teorías de la inteligencia que señalan las orientaciones a metas.

Desde otros modelos teóricos, como la teoría de la autovaloración, también se han realizado estudios empíricos para explicar el desarrollo de la motivación de logro. En este sentido, Covington y Dray (2002) encontraron, en un estudio retrospectivo sobre los recuerdos de las personas sobre su motivación de logro a lo largo de la escolaridad, que los participantes en la investigación informaban de un alto nivel de motivación intrínseca en los primeros años escolares, que decrecía paulatinamente hasta la enseñanza secundaria. Posteriormente, el grado de motivación intrínseca se incrementaba en los últimos años de escolaridad, alcanzando un nivel máximo, lo que indica una actitud más positiva hacia el aprendizaje en la adolescencia (Covington y Dray, 2002); sin embargo, los autores consideran que este resultado puede estar influido por la muestra del estudio –todos estudiantes universitarios, lo que indicaba que no habían tenido importantes fracasos a lo largo de su escolaridad- y del procedimiento utilizado para la recogida de datos, ya que los aprendizajes de las últimas etapas de escolaridad obligatoria son considerados por estos sujetos como más interesantes para su aprendizaje actual.

Se considera que, en este patrón de desarrollo de la motivación intrínseca de los alumnos está influido por el apoyo percibido de los adultos –en este caso del profesor- y de los iguales, aunque dicho apoyo no es percibido por igual en todos los niveles de escolaridad. Respecto al apoyo de los profesores, la percepción de los alumnos muestra que éste disminuye en los años centrales de escolaridad, pero se recupera posteriormente; en cambio, en el caso de los compañeros, su apoyo se percibe con una tendencia a incrementarse a lo largo del proceso evolutivo (Covington y Dray, 2002); este hecho puede explicarse porque los iguales van teniendo cada vez más importancia para los niños hasta llegar a la adolescencia.

En este mismo estudio, los autores encontraron que el nivel de competencia percibido decrece a lo largo de la escolaridad, lo que puede atribuirse, como ya se ha comentado, al aumento de la competitividad a lo largo de los años escolares, así como al hecho de que las comparaciones sociales se intensifican, lo que provoca que los niños se vean cada vez menos competentes (Covington y Dray, 2002). El sentimiento de autonomía, por el contrario, tiende a aumentar, aunque esta percepción es más notable en los alumnos orientados al éxito que en los orientados a evitar el fracaso.

Stipek (1984) conjuga los hallazgos sobre desarrollo de los distintos factores motivacionales para ofrecer una visión de conjunto del proceso evolutivo de la motivación de logro, concretamente analiza el desarrollo de las metas y de tres elementos cognitivos relevantes en la conducta de logro que se encuentran interrelacionados (Weiner, 1979): las expectativas de resultado, las autopercepciones de competencia, las autoevaluaciones sobre el rendimiento y las atribuciones causales. Stipek resalta que este proceso evolutivo se debe contemplar desde la perspectiva de la interacción continua del niño con el contexto educativo, el cual va a favorecer el desarrollo de la motivación de logro.

Esta autora indica que, en las metas, se aprecian una serie de cambios evolutivos a lo largo del desarrollo. En preescolar, los niños suelen implicarse con gran frecuencia en actividades iniciadas espontáneamente por ellos mismos relacionadas con el logro, en los que ellos establecen una meta, generalmente asociada con la satisfacción de sus propias necesidades de aprendizaje. Esta implicación tiene un gran componente de motivación intrínseca, aproximándose a las tareas con confianza. En general, tienden a centrarse en el proceso, más que en el resultado; éstos tienden a ser positivos, fundamentalmente porque el contexto escolar favorece en gran medida la implicación del adulto en el aprendizaje, dando lugar a que se produzcan pocos fracasos; los errores, si se producen, no van acompañados de reacciones emocionales importantes según Stipek (1983); en todo caso, se puede producir una leve frustración, pero no aparece un sentimiento de vergüenza. La posibilidad de evaluación externa no preocupa ni produce ansiedad en los niños.

Al comenzar la escolarización obligatoria, el contexto educativo va cambiando, volviéndose más estructurado, ya que a los niños se les exige la adquisición de una serie de destrezas —como la lectoescritura. Las tareas van perdiendo esa posibilidad de un inicio espontáneo por parte de los niños y comienzan a ser impuestas por el maestro. En estos primeros cursos, Stipek (1984) señala que los niños siguen centrándose en las tareas demostrando ilusión y motivación intrínseca, aunque la meta haya sido impuesta

externamente. En esos primeros momentos, la confianza en el propio trabajo se mantiene intacta, sin que aparezcan, en términos generales, signos de ansiedad en el aprendizaje.

Sin embargo, a medida que se avanza en el desarrollo y en los niveles educativos, esa confianza empieza a descender; los niños más mayores buscan, con más frecuencia que los pequeños, refuerzo extrínseco como motivación para realizar las tareas escolares. En algunos casos, se comienzan a identificar orientaciones a la evitación del fracaso y conductas de indefensión (Stipek, 1984). En ese sentido, los niños que presentan estas orientaciones a metas, manifiestan ansiedad ante la posibilidad de fallo y ante la evaluación externa. Estos cambios influyen en su conducta, tienden a esforzarse en menor medida, y afectan también a la elección de tareas, ya que, con esta orientación motivacional, suelen elegir tareas muy fáciles o de dificultad extrema. Estas conductas de evitación del fracaso van apareciendo en mayor medida según se avanza en el desarrollo.

Si se analiza el proceso de desarrollo de las expectativas de resultado, Stipek (1984) señala que, en los primeros años de escolaridad, estas expectativas tienden a ser altas en todos los casos, muy frecuentemente excesivamente altas, sin tener en cuenta las experiencias negativas previas. Estas altas expectativas sin atender a resultados previos puede deberse a que, a estas edades, los niños son no son capaces de integrar resultados pasados que la actividad actual. Este patrón se mantiene hasta, aproximadamente, los 7-8 años, en que el nivel de dichas expectativas tiende a decrecer.

El nivel percibido de la propia competencia también presenta un descenso a lo largo del desarrollo evolutivo. Los niños más pequeños entienden la habilidad como un factor inestable, similar al esfuerzo, por lo que los resultados anteriores no afectan a la competencia; además, en los primeros años de escolaridad los niños no suelen atender a las evaluaciones objetivas sobre sus éxitos o fracasos. Sin embargo, a partir de los 6-7 años, estas percepciones positivas de la propia competencia tienden a cambiar, ya que los niños, a medida que se hacen más mayores, toman en consideración otros factores que afectan a su competencia, entre ellos el resultado objetivo, y se preocupan más por la evaluación y el feedback que reciben de los demás. Esto se une a cambios en el concepto de habilidad, que, según avanzan en el desarrollo, lo van considerando como un rasgo estable de la persona.

El desarrollo de las evaluaciones realizadas por los propios alumnos sobre su trabajo a lo largo de la escolaridad, muestra que, en preescolar, los niños pequeños no tienen en cuenta información normativa y objetiva para evaluar su rendimiento, es decir,

no tienen en cuenta el rendimiento de los demás ni establecen comparaciones con otros niños hasta los 7-8 años, a pesar de que tienen capacidad de realizar estas comparaciones (Stipek, 1984). En cambio, los niños más mayores tienden a evaluar su rendimiento basándose en información comparativa o en referencia a la dificultad de la tarea. Este desarrollo de la evaluación del rendimiento, así como la percepción de competencia, influirán en el tipo de atribuciones causales que realizan los niños, así como en las expectativas de rendimiento futuro, especialmente en los niños más mayores, que tienen en mayor consideración las evaluaciones, en comparación con los alumnos preescolares y de las primeras etapas educativas.

Respecto a las causas a las que atribuyen los resultados, también se aprecia un efecto del desarrollo, como señala Stipek (1984). En los primeros años de escolaridad, cuando se pregunta a los niños sobre la causa de su éxito o fracaso, suelen resaltar su esfuerzo como el promotor del resultado de la tarea. A lo largo del desarrollo, van surgiendo otras causas a las que se atribuyen los resultados, entre ellas, la habilidad. En la adolescencia, la habilidad llega a convertirse en una de las causas más destacadas de los resultados, otorgando menos importancia al esfuerzo.

Además de estos factores cognitivos, también los elementos emocionales intervienen en el desarrollo de la motivación de logro. En este sentido, como señala esta autora, existen pocos trabajos sobre los cambios evolutivos de las reacciones emocionales; incluso en los últimos años, este tema ha sido poco estudiado. Algunos de los datos disponibles en este tema indican que, los niños de 10-11 años suelen tener más vivencias emocionales negativas que positivas en el ámbito escolar. En este sentido, cabe suponer que, si se incrementan las reacciones emocionales negativas, éstas se corresponderían con los cambios en los aspectos cognitivos que se relacionan con la motivación de logro (Stipek, 1984).

Estos patrones de desarrollo que describe Stipek, pueden variar dependiendo del tipo de instrucción y de si éste promueve la motivación de logro (Stipek, 2002; Stipek et al, 1998).

5.2. Algunas limitaciones de los estudios evolutivos sobre motivación de logro

Como se ha podido comprobar en el apartado anterior, los estudios sobre el desarrollo de los elementos implicados en la motivación de logro son bastante numerosos, y han sido llevados a cabos desde distintas perspectivas teóricas. A pesar de estas

diferencias en el marco teórico, los resultados evolutivos son útiles e interpretables desde otros modelos teóricos, y más concretamente, desde las teorías de orientación a metas que tratan de integrar los distintos factores cognitivos y motivacionales que se consideran fundamentales para la formación de una orientación a metas. No obstante, estas líneas generales de desarrollo trazadas desde distintos modelos teóricos presentan una serie de restricciones teóricas y metodológicas que limitan las conclusiones que se pueden extraer de ellos, y necesitan ser corroboradas mediante estudios empíricos que permitan analizar con mayor profundidad las interacciones y relaciones de interdependencia entre todos estos factores motivacionales en los distintos momentos evolutivos, para su integración en una teoría comprehensiva del desarrollo de la motivación de logro.

En lo que se refiere a las limitaciones de naturaleza más teórica, encontramos que la mayor parte de estos estudios analizan la evolución de los factores cognitivos y afectivos que intervienen en la motivación de un modo descriptivo. En ese sentido, se entiende que el desarrollo de cada elemento que influye en la motivación evoluciona siguiendo una secuencia de etapas en las que se producen cambios cualitativos, pero no explican las razones por las cuales se producen estos cambios a lo largo del proceso evolutivo o las causas por las que el desarrollo puede variar de unos individuos a otros hasta dar lugar a distintas orientaciones motivacionales.

Por lo tanto, estos estudios del desarrollo se limitan a describir dichas etapas, el patrón de desarrollo de cada factor motivacional, sin otorgar un papel de gran relevancia a la experiencia personal de cada sujeto, considerando dichas experiencias similares en los alumnos y con las mismas consecuencias o, en todo caso, con consecuencias diferentes según la orientación motivacional en la que desembocan los individuos. En este sentido, se trata de modelos descriptivos del desarrollo motivacional y no explicativos de este proceso evolutivo.

Por otra parte, cabe destacar que los trabajos empíricos llevados a cabo desde un determinado marco teórico se centran, en general, en el análisis descriptivo de un número bastante limitado de factores —en algunas ocasiones se estudia el desarrollo de un único elemento cognitivo o emocional—, cuyo objetivo es conocer el momento evolutivo en el que aparece dicho factor, los cambios a lo largo del desarrollo, y las similitudes y diferencias con su configuración en el adulto. Estos elementos estudiados suelen constituir el factor central de la motivación de logro desde la perspectiva teórica en la que se sitúa. Además, estos estudios abogan principalmente por un análisis individualizado de cada factor

considerando que las descripciones generales del desarrollo no pueden captar la diversidad de cada concepto específico (Nicholls, 1990). En este sentido, la mayor parte de estudios sobre desarrollo motivacional pueden considerarse, en cierto modo, reduccionistas, al atender a un escaso número de factores, sin atender a la interacción entre muchos de los elementos relevantes en la motivación de logro, al mismo tiempo que no proporcionan una visión de conjunto del desarrollo evolutivo. Como señalan Dweck y Elliott (1983) los modelos teóricos tradicionalmente aplicados al estudio de la motivación adolecen, en general, de una visión amplia del desarrollo motivacional; entienden el desarrollo motivacional como el desarrollo independiente de cada uno de sus elementos, sin que exista una integración de los mismos o interacción entre ellos; siguiendo esta visión, descomponen la motivación en una serie de factores que se desarrollan independientemente unos de otros, por lo que su estudio se realiza describiendo cada elemento por separado.

Otra limitación teórica de estos trabajos radica en que algunos de ellos no toman en cuenta el papel que desempeña el contexto que rodea al niño como variable influyente en la construcción de la motivación de logro o, en todo caso, constituye un factor infravalorado en gran parte de estudios. Esto se debe a que el marco teórico en el que se apoyan no considera relevantes los elementos contextuales en la formación y desarrollo de la motivación; generalmente, son los modelos mecanicistas y organicistas (ver Montero y Huertas, 1997; Pintrich y Schunk, 2002; Weiner, 1992) los que menos enfatizan el valor del contexto en el desarrollo.

Un segundo conjunto de limitaciones se refieren a aspectos metodológicos de los estudios sobre desarrollo motivacional. Uno de los principales problemas de los trabajos evolutivos se centra en la falta de herramientas metodológicas que permitan evaluar, desde los primeros años de escolaridad, este proceso de desarrollo de los elementos cognitivos y emocionales que forman parte de la motivación de logro.

Los procedimientos utilizados por los diferentes investigadores en este ámbito son variados, como señalan Pintrich y Schunk (2002), existen distintos métodos de evaluación: autoinformes, observación directa, informes de terceros, etc., que permiten estudiar los distintos elementos que configuran la motivación de logro.

Algunos autores basan su propuesta teórica del desarrollo de los elementos motivacionales en datos extraídos por observación directa. En algunos casos, dichos métodos observacionales son asistemáticos, lo cual disminuye la fiabilidad; como señala

Stipek (1984) en su descripción del desarrollo de la motivación de logro, “en ausencia de datos observacionales comparativos, algunas de las afirmaciones hechas sobre cambios con la edad en la conducta de logro están basadas en mis propias observaciones informales, las cuales necesitan ser validadas en investigación observacional sistemática” (pp. 147-148). Los datos proporcionados por esta autora suponen una de las primeras aproximaciones a una teoría completa del desarrollo de la motivación de logro, ya que tiene en cuenta un amplio conjunto de factores que intervienen en la construcción de una orientación motivacional. Desde entonces, los estudios sobre el desarrollo motivacional que se han llevado a cabo con una metodología observacional están dotados de una mayor sistematicidad; sin embargo, se trata de una línea cuyo desarrollo actualmente sigue siendo escaso.

Covington y Dray (2002) plantean un estudio retrospectivo en el que adultos – estudiantes universitarios- informan mediante entrevistas y cuestionarios de sus características motivacionales de modo retrospectivo, en distintos momentos de su desarrollo; esta técnica puede plantear problemas por recuerdos sesgados si se tiene en consideración el tiempo transcurrido desde el momento recordado hasta el momento en que se recogen los datos.

Sin embargo, aunque los trabajos empíricos sobre el desarrollo de la motivación de logro utilizan diversos métodos de recogida de datos, el procedimiento más comúnmente utilizado dentro del ámbito educativo son los autoinformes, ya sean cuestionarios de opción múltiple, preguntas abiertas o escalas likert. Estos instrumentos de evaluación resultan de gran utilidad para el estudio de la motivación de logro, ya que son fáciles y rápidos de administrar a gran cantidad de sujetos. Pero los autoinformes tienen básicamente dos inconvenientes. Por una parte, no permiten medir con exactitud los componentes afectivos o emocionales de la motivación, concretamente indicadores de conducta como las reacciones emocionales. Un segundo inconveniente de este método de recogida de datos estriba en que los autoinformes solamente son aplicables y están adaptados a partir de una determinada edad, generalmente a partir de los 11 años, por lo que estos procedimientos de medida no son aplicables en las primeras etapas de escolaridad para la evaluación de la motivación de logro.

Montero y Huertas (2002) señalan que los distintos factores cognitivos y emocionales que forman parte de la orientación motivacional pueden conocerse y evaluarse a través de distintos procedimientos. En concreto, señalan que las metas que

persiguen los alumnos, sus concepciones de la inteligencia y su percepción de la autoeficacia pueden ser directamente informadas por los alumnos mediante entrevistas o cuestionarios, o pueden ser interpretadas a través de técnicas proyectivas. Otros elementos como las expectativas, las atribuciones y el análisis de estrategias pueden ser accesibles a través de técnicas basadas en la observación o en indicadores observables, especialmente a través del análisis del discurso de los propios alumnos, o bien mediante técnicas de autoinforme o entrevistas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no todas estas técnicas son adecuadas para todos los niveles de edad, por lo que los estudios del desarrollo deben limitarse a aquellos procedimientos más adecuados según la edad de los individuos.

Para poder superar las limitaciones, tanto teóricas como metodológicas, que presentan los estudios del desarrollo motivacional realizados hasta el momento, resulta imprescindible, por una parte, adoptar previamente una visión teórica más amplia, que permita explicar y analizar el proceso de formación y desarrollo de la motivación de logro en su conjunto, como un proceso de construcción desde las primeras edades, y que tenga en cuenta las interacciones entre los distintos elementos cognitivos y afectivos que la integran. Por otra parte, es necesario que dicho marco teórico proporcione las herramientas metodológicas necesarias para evaluar este proceso de desarrollo. Pensamos que, en este sentido, una perspectiva socio-histórica de la motivación de logro puede ser útil para satisfacer estas dos necesidades que acabamos de apuntar.

CAPÍTULO 2. UNA PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO: LA FUNCIÓN MOTIVACIONAL DEL HABLA PRIVADA

1. Introducción

En el capítulo anterior llegamos a la conclusión de que, para el estudio del desarrollo motivacional, especialmente en durante los primeros años de escolaridad, resulta conveniente adoptar un marco teórico más amplio que los ya expuestos para poder superar las limitaciones teóricas y metodológicas que plantea el análisis del desarrollo de la motivación de logro, ya que los modelos teóricos tradicionales adolecen de una visión general del desarrollo motivacional y presentan limitaciones metodológicas. El marco teórico que habría que adoptar tiene que permitir explicar y analizar el proceso de desarrollo motivacional desde sus inicios, al mismo tiempo que debe proporcionar las herramientas metodológicas necesarias para evaluar dicho proceso.

Un modelo teórico más general dentro de la Psicología que supone una alternativa para el estudio del desarrollo motivacional, ya que reúne los requisitos exigidos, puede encontrarse en el modelo socio-histórico, desarrollado a partir de la obra de L.S. Vygotski. Este modelo teórico propone unos principios generales aplicables a distintos aspectos dentro de la Psicología, especialmente en aspectos referentes al desarrollo cognitivo, aunque, algunos autores, los han extendido al ámbito de la motivación, como expondremos en el este capítulo.

El objetivo de este capítulo es, en primer lugar, presentar la aproximación socio-histórica, profundizando en sus planteamientos teóricos así como en su estudio del desarrollo cognitivo, haciendo especial incidencia en las herramientas que ofrece para el análisis del desarrollo evolutivo. Y, en segundo lugar, presentar las posibilidades que ofrece el marco teórico vygotskiano para el estudio de la motivación de logro en el contexto académico

Para alcanzar este objetivo, hemos dividido este capítulo en cuatro bloques fundamentales. El primero de ellos, expone de forma descriptiva los aspectos teóricos fundamentales de la concepción socio-histórica desarrollada por Vygotski. Desde de este marco teórico, se resalta el papel del lenguaje como instrumento de mediación en la internalización de los procesos psicológicos superiores.

En el segundo bloque lo dedicamos al estudio del habla privada; para ello, lo hemos dividido en dos grandes subapartados. En el primero de ellos, presentamos la polémica

sobre el concepto de habla privada que mantuvieron sus dos principales figuras por su distinta interpretación de este fenómeno: Piaget, cuya posición teórica está basada en su teoría del desarrollo cognitivo, y Vygotski, cuya formulación teórica se fundamenta en la aproximación socio-histórica expuesta en el primer bloque de este capítulo. Aunque existen más formulaciones teóricas sobre el habla privada, nos centramos exclusivamente en estas dos por ser las que han tenido mayor repercusión posterior. En el segundo de los subapartados, nos situamos en la perspectiva vygotskiana del habla privada, marco teórico en el que se sustenta este trabajo, para describir los principales hallazgos en el estudio del habla privada desde esta aproximación teórica; para ello, hacemos un recorrido por las principales investigaciones realizadas en este ámbito y presentamos el estado actual en el que se encuentra el estudio del habla privada y los principales problemas encontrados en las investigaciones sobre este fenómeno, los cuales, retomaremos en la parte empírica de este trabajo.

En un tercer bloque, exponemos la conceptualización de la motivación desde una perspectiva socio-histórica, haciendo especial incidencia en la aplicación de los principios de esta teoría al estudio del desarrollo motivacional y en las aportaciones de este marco teórico en comparación con los descritos en el primer capítulo de este trabajo.

Por último, en un cuarto apartado, nos dedicamos a mostrar la funcionalidad del fenómeno del habla privada para estudiar el proceso de desarrollo de los procesos motivacionales.

2. La perspectiva vygotskiana sobre las funciones psicológicas

El modelo teórico desarrollado por Vygotski es uno de los más amplios que se pueden encontrar dentro de la Psicología. A pesar de su corta trayectoria profesional debida a su muerte prematura en 1934, destacó por ser un autor muy prolífico, dejando una extensa obra que había desarrollado solamente durante una década -desde su llegada en 1924 al Instituto de Psicología de Moscú-. En este tiempo, sentó las bases para la construcción de una nueva Psicología aplicable en múltiples ámbitos, aunque Vygotski se centró especialmente en la Psicología del desarrollo, en el ámbito educativo y en la defectología.

Los principios de la aproximación socio-histórica que plantea Vygotski tienen una gran influencia de la época que vivió y de las circunstancias políticas de la Unión Soviética. En concreto, Vygotski aplicó la perspectiva social y los planteamientos del

materialismo dialéctico de Carl Marx y Friedrich Engels a la psicología. Su trabajo, con esta orientación marxista, estuvo basado en una extensa labor de investigación desarrollada por el propio Vygotski, junto a sus colaboradores más cercanos, especialmente Luria y Leontiev.

La perspectiva socio-histórica parte de la idea marxista de que la conciencia del hombre se desarrolla a partir de su naturaleza social. En este sentido, el objetivo planteado por Vygotski es desarrollar una psicología que permita estudiar y conocer al ser humano tomando en consideración los aspectos sociales, culturales e históricos que rodean al individuo como centrales en su desarrollo y, de forma más concreta, en su desarrollo cognitivo. Para el autor bielorruso, el estudio del desarrollo desde un punto de vista socio-histórico se basa en la aplicación de un método de análisis de sus procesos de cambio a lo largo de todas las etapas, “descubrir el origen, la historia de su desarrollo hasta el momento actual (Vygotski, 1931/2000, p. 139). La adopción de este método de análisis histórico para conocer el origen y desarrollo del comportamiento humano supone un aspecto clave en la perspectiva vygotskiana –como se explica más adelante en profundidad- que refleja la influencia del método dialéctico en su posición teórica.

Para lograr este objetivo de conocimiento del ser humano, Vygotski propone el estudio del desarrollo desde un punto de vista evolutivo. Este desarrollo, para Vygotski, debe ser estudiado tanto desde la historia de las especies, como desde la historia de la cultura y la historia del individuo. En este proceso evolutivo, tiene un papel central la idea que el autor bielorruso recoge de Engels relativa a la transformación de la naturaleza mediante el uso de herramientas (ver Montero, 1989); estas herramientas –y los signos entendidos como herramientas psicológicas- constituyen instrumentos mediadores en el desarrollo para la internalización de las funciones mentales transmitidas por la sociedad y la cultura.

La obra de Vygotski tardó en ver la luz en el mundo occidental, e incluso en la propia Unión Soviética, por diversas razones. La situación política del país, con Stalin al frente del Partido Comunista, se había radicalizado a principios de los años 30 con frecuentes ataques a la psicología por considerar que no se subordinaba a las necesidades prácticas del momento y se desviaba de la ‘línea oficial’; esto llevó en 1936 a censurar la obra de Vygotski -que había fallecido dos años antes- entre otros autores, siendo tachado incluso de antimarxista (Huertas, Rosa y Montero, 1991; Rosa y Montero, 1993). Esta situación sólo cambió después, en los años cincuenta, tras la muerte de Stalin, cuando se

inició un proceso de apretura y menor control sobre el trabajo científico, que dio lugar a la nueva publicación, en 1956 de una versión reducida de la obra de Vygotski “*Myshlenie i Rech*” (Pensamiento y Habla), escrita en 1934. Esta obra fue traducida al inglés en 1962 como “Pensamiento y Lenguaje” y supuso el inicio de la expansión de las ideas vygotskianas dentro de la psicología occidental, las cuales se difundieron ampliamente publicándose posteriormente el resto de su extensa obra.

En este capítulo vamos a realizar una breve descripción de la perspectiva socio-histórica vygotskiana sobre desarrollo de los procesos psicológicos superiores, para posteriormente, centrarnos en un fenómeno clave de la mediación de dichos procesos: el habla privada o lenguaje egocéntrico. Este fenómeno fue ampliamente analizado por Vygotski en “Pensamiento y Lenguaje” y desarrollado por otros autores occidentales hasta la actualidad.

La perspectiva teórica propuesta por Vygotski ha sido sintetizada por Wertsch (1993) en tres temas fundamentales, que están presentes en toda la obra del autor bielorruso y que representan la base de una aproximación socio-histórica al estudio de los procesos psicológicos. Estos tres temas son:

- La aplicación de un método o análisis genético al estudio de los procesos psicológicos.
- El origen social de las funciones mentales superiores.
- La mediación instrumental.

Estas tres ideas están profundamente interrelacionadas en la obra de Vygotski (Wertsch, 1993). A continuación detallamos cada uno de estos tres aspectos clave de la teoría socio-histórica.

2.1. El origen social de las funciones mentales superiores.

Un tema central en la perspectiva socio-histórica vygotskiana es el supuesto del origen social de los procesos psicológicos superiores. Para Vygotski -como ya se ha señalado- el contexto social determina y origina el desarrollo de los procesos mentales. El individuo toma contacto con la cultura en la que vive a través de la interacción social, que sirve de medio para la transmisión de los conocimientos, costumbres e instrumentos de esa sociedad. A lo largo de este proceso de interacción, el individuo va internalizando y haciendo suya esa cultura en la que se desarrolla. Como señala Vygotski (1931/2000), “el niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de

comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo” (p.146). Este proceso de internalización desde lo social es definido por Vygotski como “la reconstrucción interna de una operación externa” (p.148)

En esta idea de la formación de los procesos mentales a partir de la influencia social se aprecia una clara influencia de los postulados de Marx sobre la naturaleza social del ser humano, lo que lleva a Vygotski a afirmar que lo que permite al individuo desarrollar sus procesos psicológicos superiores es su naturaleza social, la relación del individuo con los demás. Además, este proceso de apropiación de las formas sociales por el individuo coincide con el concepto de desarrollo de la conducta del psicólogo francés Janet (Vygotski, 1931/2000, Wertsch, 1993).

El proceso de formación de los procesos psicológicos implica que, en una primera fase, las funciones mentales se desarrollan de forma externa, social, en la interacción con otros individuos; es decir, el proceso psicológico aparece primero en la actividad conjunta. En una segunda fase, estas funciones mentales se van internalizando, ya que el sujeto, progresivamente, se apropia de esas funciones que aparecen en su interacción con los demás interiorizándolas (Vygotski, 1931/2000). Por lo tanto, es imprescindible la interacción social del individuo para que se produzca en éste un desarrollo interno de sus funciones cognitivas.

En esta línea, Vygotski (1931/2000) formula el principio general del desarrollo cultural, según el cual “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como una categoría intrapsíquica” (p. 150 de la traducción castellana). Este principio, sin embargo, no implica que los procesos mentales intrapsicológicos sean una copia de las funciones interpsicológicas, sino que en el proceso de internalización por parte del individuo, dichos procesos pueden sufrir transformaciones.

El paso de la función interpsicológica a la internalización de la función intrapsicológica se produce a lo largo de un proceso de aprendizaje que se lleva a cabo a través de la zona de desarrollo próximo, que se refiere a “la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse como una actividad independiente (Vygotski, 1984, p. 110). En este sentido, el proceso de

aprendizaje para la interiorización de las funciones mentales debe estar orientado a trabajar en la zona de desarrollo próximo del niño para facilitar su progreso.

Esta transición de los procesos psicológicos superiores del exterior –interpsicológicos- al interior del individuo –intrapsicológicos- se lleva a cabo mediante la utilización de instrumentos mediadores: instrumentos y signos. Entre ellos, ocupa un lugar determinante el lenguaje, como se detalla en el siguiente apartado.

2.2. La mediación instrumental

La mediación de los procesos psicológicos constituye el segundo tema central desde la perspectiva socio-histórica formulada por Vygotski. El autor sostiene que una característica básica de las funciones mentales es el hecho de que se encuentran mediadas por una serie de instrumentos que intervienen en todos los procesos de internalización de dichas funciones mentales, facilitando la transición desde un plano interpsicológico a un plano intrapsicológico.

El uso de instrumentos mediadores comienza con la utilización de herramientas por los primates que tienen una función mediadora para la resolución de los problemas; la utilización de instrumentos mediadores supone un importante progreso evolutivo, aunque este desarrollo avanza un paso más con el hombre, ya que éste utiliza instrumentos mediadores más sofisticados. Como señalan Vygotski y Luria (1930/1993), “el hombre actual no tiene que adaptarse al ambiente exterior del modo en que lo hace un animal o el hombre primitivo. El hombre moderno ha conquistado la naturaleza y, lo que el hombre primitivo hacía con sus piernas o sus manos, sus ojos o sus oídos, el hombre moderno lo hace con sus herramientas [...]. El hombre moderno puede permitirse el lujo de tener las habilidades naturales peores, las cuales amplifica con mecanismos artificiales, por lo que actúa en el mundo exterior mejor que el hombre primitivo que usaba sus habilidades naturales directamente” (p.169-170). En este sentido, la adaptación al medio por parte del ser humano cambia radicalmente con el desarrollo de los instrumentos de mediación sin que se produzcan modificaciones de índole biológica.

La importancia que Vygotski otorga a los instrumentos mediadores refleja la influencia de Marx y Engels sobre su idea de la transformación de la naturaleza mediante el uso de herramientas. Vygotski distingue entre dos clases de instrumentos: las herramientas –o herramientas técnicas- y los signos –también llamadas herramientas psicológicas. Considera que una característica fundamental de las funciones mentales

radica en que están mediadas por ambos tipos de instrumentos, aunque, Vygotski se centra principalmente en el análisis de las herramientas psicológicas o signos, ya que éstos son los que establecen la distinción entre las funciones mentales elementales y las superiores (Wertsch, 1993). Las herramientas, para Vygotski, no son exclusivas de los seres humanos, como ya se ha comentado. Las herramientas técnicas también son utilizadas por algunos primates; sin embargo, los signos o herramientas psicológicas son exclusivas de la especie humana con un papel fundamental de mediación en la internalización de las funciones mentales superiores –específicas de los seres humanos- desde el plano interpsicológico al plano intrapsicológico.

La utilización de ambos tipos de instrumentos –las herramientas técnicas y las psicológicas- presentan, según Vygotski, cierta analogía ya que ambas comparten un rasgo esencial en el sentido de que cumplen una función mediadora de la actividad. En este sentido, Vygotski considera que las dos clases de instrumentos podrían incluirse en una misma categoría subordinada de un concepto más general que sería la actividad mediada (Vygotski, 1931/2000).

Sin embargo, a pesar de este paralelismo entre herramienta y signo, el autor bielorruso señala que existen diferencias esenciales entre ambas. Concretamente, Vygotski destaca que la herramienta y el signo muestran dos modos distintos de orientar la actividad. La herramienta técnica se orienta hacia un uso externo y tiene como objetivo provocar cambios en el objeto de su actividad; la herramienta psicológica o signo, por el contrario, está orientada hacia la mediación interna de los procesos psicológicos, es utilizada por el ser humano para influir psicológicamente en su conducta (Vygotski, 1931/2000). Por lo tanto, la diferencia principal estriba en que la herramienta es un medio para la actividad exterior mientras que el signo es un medio para la actividad interior, es decir, para la formación de los procesos mentales superiores. Éstos se internalizan desde un plano exterior de interacción con el entorno hacia un plano interior en el que se produce la apropiación de la función por parte del individuo; el papel del signo reside en su actuación como mediador de este proceso de internalización.

Dentro de las herramientas psicológicas o signos, utilizadas en exclusiva por los seres humanos como instrumentos mediadores, ocupa un lugar central en la aproximación socio-histórica vygotskiana un sistema de signos en concreto: el lenguaje.

El lenguaje es considerado también un elemento de la cultura, por lo cual, está sometido a los mismos procesos que otros elementos culturales. En este sentido, como

ocurre con otros conocimientos, habilidades e instrumentos de la sociedad –de la cultura– que rodea al individuo, el lenguaje posee un origen social y se encuentra sometido a un proceso de internalización para su adopción por los miembros de la sociedad. A través de la interacción social, el individuo va adquiriendo el lenguaje, internalizándolo y adoptándolo como propio.

El lenguaje, como signo o herramienta psicológica, es considerado por Vygotski como el principal elemento mediador de la actividad humana. En el proceso de internalización del lenguaje, aparece un nuevo fenómeno, conocido como habla privada o habla egocéntrica, que refleja el paso del lenguaje de un nivel interpsicológico a un nivel intrapsicológico. Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado por Vygotski, ya que demuestra el proceso de internalización de las funciones mentales superiores, concretamente del lenguaje, que no sólo es adoptado por el niño para la comunicación social, sino que es internalizado también en forma de habla interna para el desarrollo del pensamiento.

El lenguaje egocéntrico ocupa un lugar central en la obra de Vygotski junto al estudio del pensamiento, y esta línea ha sido ampliamente desarrollada por autores occidentales; desarrollamos el estudio que se ha realizado sobre el habla privada en siguientes apartados.

2.3. El análisis genético de los procesos psicológicos.

Desde la perspectiva socio-histórica, Vygotski considera que, para comprender la naturaleza de los procesos psicológicos, es necesario tener en cuenta su origen y las fases por las que pasan en su desarrollo, concibiendo dichas fases como un proceso dinámico, no estático. Para esta comprensión de la naturaleza de los procesos mentales, debe emplearse un análisis genético desde cuatro perspectivas (Wertsch, 1985, 1993):

- Perspectiva filogenética, que analice el desarrollo en las especies.
- Perspectiva sociogenética, centrada en el estudio de la influencia del desarrollo cultural en las funciones mentales.
- Perspectiva ontogenética, que estudie el proceso de desarrollo del individuo.
- Perspectiva microgenética, que estudie los cambios cualitativos, la secuencias de adquisición de nuevos procesos mentales concretos.

La importancia del análisis filogenético en el modelo postulado por Vygotski parte de la aceptación de la teoría darwiniana de la evolución de las especies, que constituye un

aspecto importante en el marxismo para el estudio del surgimiento de la especie. La inclusión de un análisis filogenético permite entender las funciones mentales a partir de las transiciones por las que han pasado a lo largo de la evolución, especialmente en el paso del mono al hombre. Desde el punto de vista filogenético, es necesario estudiar dos líneas de desarrollo, ya que, como señala Vygotski (1931/2000), “el comportamiento de un adulto culturizado de nuestros días [...] es el resultado de dos procesos distintos del desarrollo psíquico. Por una parte, es un proceso biológico de evolución de las especies animales que condujo a la aparición de la especie *Homo Sapiens*; y, por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado. Ambos procesos, el desarrollo biológico y el cultural de la conducta, están presentes por separado en la filogénesis, son dos líneas independientes de desarrollo” (p. 29-30).

El desarrollo de la línea natural o biológica es asumido según el proceso de desarrollo propuesto por la teoría de la evolución de Darwin y aplicada al desarrollo de la conducta. Resulta de especial interés en este proceso evolutivo el comienzo del uso de herramientas por los primates, que mostraban una inteligencia muy rudimentaria aplicada a la resolución de problemas en un contexto muy determinado. En este sentido, el desarrollo filogenético establece una distinción entre las funciones mentales elementales – compartidas con otras especies- y las funciones mentales superiores, exclusivas de los seres humanos y caracterizadas por el uso de instrumentos mediadores, herramientas y sistemas de signos como el lenguaje.

La segunda línea de desarrollo señalada desde una perspectiva genética se refiere al desarrollo histórico y a la aplicación de un método sociogenético para el estudio de las funciones mentales. Para Vygotski, esta línea comienza en el punto donde finaliza la evolución biológica, y se refiere al desarrollo histórico del ser humano, desde el *homo sapiens* primitivo hasta el hombre actual (Vygotski, 1931/2000). Esta línea se refiere al proceso de evolución histórico o cultural de la conducta, al desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Dicho proceso tiene lugar sin que se produzcan importantes cambios en la estructura biológica del ser humano, como ocurría en el desarrollo filogenético; los principales cambios en el desarrollo histórico-cultural se refieren al desarrollo en el uso de herramientas y signos, y a la interacción del individuo con el medio cultural y social que le rodea. Desde este punto de vista, Vygotski postula que el desarrollo cultural del comportamiento y la interacción social permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Para este estudio de la influencia del desarrollo histórico y cultural en las funciones mentales, Vygotski propone la realización de un análisis sociogenético. Esta clase de análisis resalta precisamente la importancia que la perspectiva vygotskiana otorga al proceso socio-histórico o socio-cultural en el origen y desarrollo del individuo, y que supone la extensión de las ideas marxistas a este campo. Vygotski incorpora a su modelo socio-histórico de la Psicología, y al estudio del desarrollo del individuo, la idea de Marx de que es la naturaleza social del hombre lo que le permite desarrollar su conciencia (Montero, 1989). Para el autor bielorruso, el estudio socio-histórico de la conducta constituye la base del análisis de la conducta, ya que considera que el individuo se construye a partir de la influencia social del entorno, que va a determinar su desarrollo. Como menciona el propio autor, “el resultado fundamental de la historia del desarrollo cultural del niño podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento” (Vygotski, 1931/2000, p.150).

En este sentido, el análisis sociogenético se centra en el estudio del desarrollo cultural y social –y del entorno en general- y en su influencia en el origen y proceso de desarrollo de los individuos que forman parte de esa sociedad, y cómo éstos transforman la cultura. En este proceso de desarrollo histórico-cultural, “el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales” (Vygotski, 1931/2000, p. 34).

Por lo tanto, el análisis sociogenético considera que, para comprender el desarrollo de las funciones mentales, es necesario entender el contexto socio-histórico y cultural en el que crece el individuo, así como la influencia que las relaciones sociales ejercen en dicho desarrollo..

Este estudio filogenético y sociogenético va a permitir, según Vygotski, comprender al ser humano actual.

Una tercera línea de estudio para la comprensión de la naturaleza de los procesos mentales se centra en el desarrollo ontogenético. El desarrollo ontogenético, según Vygotski refleja en el individuo el producto del desarrollo filogenético o socio-genético. En la ontogénesis ambas líneas de desarrollo se encuentra interrelacionadas, aparecen unidas y superpuestas en un único proceso; es decir, que durante el desarrollo del niño, los cambios biológicos tienen lugar de forma simultánea con el desarrollo cultural porque el niño nace en un contexto social que le influye en todo su desarrollo. Como señala Vygotski

(1931/2000), “en la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Al mismo tiempo, el desarrollo cultural adquiere un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo, ya que se produce simultánea y conjuntamente con el proceso de maduración orgánica y puesto que su portador es el cambiante del organismo infantil en vías de crecimiento y maduración” (p.36).

El análisis ontogenético de los procesos psicológicos constituye un tema importante en la obra de Vygotski, que se centró en ese estudio del origen de dichos procesos y en su desarrollo especialmente durante la etapa infantil, profundizando en mayor medida en la influencia del entorno social en la evolución de los niños.

Un último dominio genético que destaca Vygotski para el estudio de los procesos psicológicos es la microgénesis. Para el autor, además de los análisis genéticos ya comentados, que analizan los procesos mentales desde una perspectiva más general, es necesario realizar también un estudio más minucioso de la génesis y desarrollo de los procesos mentales en situaciones concretas, como la evolución que se puede producir en una sesión de entrenamiento (Wertsch, 1993). Este análisis permite conocer con detalle las fases de adquisición y evolución que favorecen el desarrollo cognitivo, haciendo incidencia en las nuevas adquisiciones que tienen lugar en un proceso puntual. En este sentido, para el análisis microgenético el objeto de estudio se centra en un acto psicológico concreto llevado a cabo en una situación determinada.

Para Vygotski, estos cuatro dominios genéticos, aunque comparten algunas semejanzas, aportan datos distintos y complementarios para conocer y comprender el origen y desarrollo del individuo, concretamente de su conducta y de sus procesos mentales (Wertsch, 1993). Vygotski y Luria (1930/1993) señalaron, respecto a estos dominios genéticos, que “son síntomas de nuevas etapas en la evolución de la conducta e indican un cambio en el tipo de desarrollo” (p. 4, tomado de Wertsch, 1993, p. 42). Cada clase de análisis genético aporta datos clave para entender el desarrollo de la conducta del ser humano.

3. El estudio del habla privada

3.1. La polémica Piaget-Vygotski sobre el origen y función del habla egocéntrica

La corriente socio-histórica vygotskiana expuesta en el apartado anterior ofrece una visión del fenómeno del lenguaje egocéntrico o habla privada, denominación que recibe

actualmente por gran parte de la psicología occidental. Sin embargo, no ha sido la única perspectiva teórica que ha estudiado este fenómeno. De hecho, las primeras aportaciones a este tema no provienen del modelo vygotskiano, sino que el primer autor en hablar de lenguaje egocéntrico fue Piaget en su libro “El lenguaje y el pensamiento en el niño” publicado en 1923. Posteriormente, once años más tarde, Vygotski, en su obra “Pensamiento y Lenguaje”, realiza una crítica a la teoría de Piaget sobre este fenómeno, exponiendo una hipótesis alternativa que él mismo contrasta en diversas investigaciones. Desde entonces, ambas teorías han ido evolucionando, especialmente desde la traducción al inglés de la obra vygotskiana, cuando se empiezan a discutir en occidente estas dos posiciones divergentes.

En estos años son muchos los autores que se han acogido, en mayor o menor grado, a las bases teóricas de uno de estos dos autores clásicos en lo que se refiere a la concepción del lenguaje egocéntrico, aunque la evidencia empírica tiende a apoyar en mayor medida las hipótesis vygotskianas sobre este fenómeno; sin embargo, la discusión entre estas dos posiciones teóricas, que discrepan en la función del lenguaje egocéntrico, sigue abierta en la actualidad en muchos aspectos.

A continuación se exponen los principales puntos de cada una de estas teorías así como sus semejanzas y principales diferencias.

3.1.1. La perspectiva piagetiana

Como ya se ha mencionado, Piaget fue el primer autor en estudiar el fenómeno que el mismo denominó ‘*lenguaje egocéntrico*’. En sus observaciones a niños, encontró que éstos pasan una gran parte del tiempo hablándose a sí mismos mientras están realizando actividades, sin dirigirse aparentemente a ninguna persona y sin escucharse demasiado entre ellos; este tipo de habla fue llamada ‘*lenguaje egocéntrico*’, en contraposición al ‘*lenguaje socializado*’ que se encuentra claramente dirigido a otras personas. El lenguaje egocéntrico es considerado por este autor como el habla dirigida a uno mismo, que no está orientada a un oyente; en ese sentido, el niño “no se preocupa por saber a quién habla ni si es escuchado. Habla ya para sí, ya por el placer de asociar a cualquiera a su acción inmediata” (Piaget, 1923/1976, p. 22). Este tipo de lenguaje no posee ninguna función comunicativa ni genera ninguna reacción por parte de las personas presentes.

Piaget consideró que este lenguaje era egocéntrico por varias razones. En primer lugar, porque se trata de un habla que no se preocupa por dirigirse a alguien, por hacerse

entender o por saber si es escuchado. En segundo lugar, es egocéntrico en el sentido de que el niño lo utiliza únicamente para hablar de sí mismo. Una tercera razón esgrimida por este autor para considerarlo egocéntrico es el hecho de que el niño, al emitir este tipo de habla, no trata de ponerse en el punto de vista de un interlocutor, ya que no experimenta la necesidad de comunicarse con otras personas, de informarles de algo ni de establecer una conversación (Piaget, 1923/1976). Para la emisión de este lenguaje egocéntrico, el niño solamente requiere por parte de otras personas “un interés aparente, que se haga evidente la ilusión de que es oído y comprendido” (Piaget, 1923/1976, p.22). Esta idea de que el lenguaje egocéntrico aparece ante la sensación del niño de estar siendo comprendido fue también recogida por Vygotski y analizada en algunos experimentos, como mostraremos posteriormente.

Para el autor suizo, el lenguaje egocéntrico es una manifestación del egocentrismo general de los niños pequeños; este egocentrismo es considerado una de las características principales de los procesos intelectuales a estas edades. En ese sentido, la presencia del lenguaje egocéntrico en los niños se interpreta como una consecuencia de la falta de adaptación cognitiva de los niños, en concreto, de su carencia de las capacidades cognitivas necesarias para establecer la distinción entre su propio punto de vista y el de los demás.

Dentro del lenguaje egocéntrico, Piaget (1923/1976) distingue tres categorías o tipos de emisiones:

- La repetición o ecolalia, consistente en la repetición de palabras o sílabas que, según la interpretación que realiza el autor suizo, son emitidas por el mero placer de hablar, sin intención comunicativa. Para este autor, estas ecolalias suponen un residuo del balbuceo de los bebés.
- El monólogo, que es el habla para sí mismo en su sentido más puro. Piaget lo interpreta como un pensamiento en voz alta que no está dirigido a nadie. Una característica esencial del monólogo es que se produce espontáneamente acompañando a la actividad; este hecho es interpretado por el autor como que la palabra en los niños se encuentra más ligada a la acción y al movimiento que para los adultos, es decir, que existe una conexión entre el lenguaje y la acción por la cual el niño tiene necesidad de hablar mientras realiza una acción, incluso aunque se encuentre solo. Sin embargo, para Piaget el monólogo también puede utilizarse como fabulación, para crear una realidad con el lenguaje diferente de

la acción. El monólogo se produce tanto en situaciones en las que el niño está sólo como cuando se encuentra entre iguales pero no se dirige a nadie en el momento en que habla.

- El monólogo en pareja o colectivo, que se refiere al lenguaje que se produce en presencia de los demás, en voz alta, pero dirigida a sí mismo sin que el niño se preocupe por ser escuchado o comprendido por otras personas y sin esperar la intervención de otros individuos en lo que está diciendo. Piaget considera este tipo de monólogo como el habla más social dentro de lo que se considera lenguaje egocéntrico, ya que tiene lugar en presencia de los demás, aunque dicha presencia únicamente tiene el valor de servir de estímulo para la emisión del lenguaje egocéntrico, ya que el habla emitida no posee intención comunicativa.

Piaget postula, basándose en sus investigaciones, que el lenguaje egocéntrico se produce a partir de los 3 años hasta, aproximadamente, los 7-8 años, momento en el que los niños comienzan a tener una vida social propiamente dicha. Durante estas edades, el coeficiente de egocentrismo –es decir, la proporción de habla egocéntrica respecto al total de habla espontánea emitida por el niño- va disminuyendo progresivamente (Piaget, 1923/1976). En sus datos empíricos encuentra que, a los tres años, aproximadamente la mitad de las emisiones espontáneas de los niños mientras están realizando actividades son lenguaje egocéntrico; este porcentaje va disminuyendo a medida que se incrementa la edad de los sujetos, situándose a los siete años en aproximadamente el 27%. Estos porcentajes de egocentrismo pueden sufrir variaciones dependiendo del contexto escolar, en función de la libertad que se proporcione a los niños para hablar mientras realizan sus actividades; además, también se van a ver influidos por la naturaleza de la tarea que afrontan los sujetos, así como por el tipo de interacción que establezcan los adultos con el niño (Piaget, 1923/1976).

De acuerdo con estos datos, Piaget interpreta que el lenguaje egocéntrico sigue un proceso evolutivo en el que tiende a descender a lo largo del desarrollo hasta llegar a desaparecer o, al menos, hasta convertirse en una cantidad insignificante aproximadamente sobre los 7 u 8 años. Este declive del lenguaje egocéntrico durante el desarrollo se produce porque los niños van adquiriendo más destrezas comunicativas y va madurando cognitivamente, desprendiéndose de ese egocentrismo intelectual, de manera que empieza a diferenciar entre su propia perspectiva de los hechos y la de los demás. Esta evolución

cognitiva les facilita comunicación interpersonal, de tal manera que el lenguaje egocéntrico va descendiendo y va siendo sustituido progresivamente por una mayor proporción de lenguaje socializado. En este sentido, el lenguaje egocéntrico es considerado un indicador de la inmadurez cognitiva del niño que está condenado a desaparecer conforme los niños maduran intelectualmente, siendo suplantado por formas más maduras de lenguaje, que se corresponderían con el lenguaje socializado (Piaget, 1923/1976). Para que se produzca este desarrollo, Piaget postula que es necesaria una amplia experiencia de interacción social por parte del niño que produzca un declive del egocentrismo y así llegue a desplazarse el lenguaje egocéntrico a favor del lenguaje socializado.

Respecto a la función de este lenguaje egocéntrico, Piaget únicamente otorga al lenguaje egocéntrico una función de estimulación de la acción, para iniciarla o para acelerarla; el propio autor comenta que “la palabra tiene aquí una función de activación y de ningún modo una función de comunicación” (Piaget, 1923/1976, p. 27). En todo caso, sirve para “acompañar y reforzar la actividad” (Piaget, 1923/1976), pero este acompañamiento se realiza por el mero placer que produce el lenguaje.

En resumen, las características principales del lenguaje egocéntrico señaladas por Piaget y sintetizadas por Zivin (1979b) son:

- Es un lenguaje que no está dirigido a ninguna persona en particular, que no tiene intención comunicativa.
- Es espontáneo y se emite en voz alta.
- Es transitorio, desapareciendo sobre los 7 u 8 años, aproximadamente.
- Es un síntoma de la inmadurez cognitiva de los niños.
- No tiene efecto sobre las propias acciones del niño o sobre su conducta.

3.1.2. La perspectiva vygotskiana

En el primer apartado de este capítulo, se comentaban las características del marco teórico socio-histórico y la importancia que el principal representante de esta posición teórica, el autor soviético Vygotski, concedía al lenguaje como instrumento mediador de los procesos mentales y de la conducta humana. En este papel mediador del lenguaje aparece el lenguaje egocéntrico o habla egocéntrica¹, que es considerada por el autor como

¹ Vygotski utiliza tanto el término lenguaje egocéntrico como habla egocéntrica en su obra para referirse al mismo concepto. La traducción castellana de “Pensamiento y lenguaje” recoge el término de lenguaje egocéntrico. Sin embargo, en el Congreso Internacional de Psicología de 1929, Vygotski y Luria utilizan la

el fenómeno que aparece en el proceso de internalización del lenguaje para ponerse al servicio del pensamiento. En este apartado, vamos a analizar con mayor profundidad la concepción vygotskiana del lenguaje egocéntrico dentro del marco de la teoría socio-histórica.

Para Vygotski, al inicio del desarrollo, el lenguaje del niño es global y unitario aunque posee diversas funciones, es decir, las emisiones sociales y egocéntricas se encuentran indiferenciadas, manifestándose de la misma forma. Sin embargo, a lo largo del desarrollo, el lenguaje del niño se va diversificando y se separa en dos funciones claramente distintas e independientes, que siguen procesos de desarrollo diferenciados, dando lugar a dos líneas de desarrollo del lenguaje: por una parte, un lenguaje para uno mismo -el habla egocéntrica- y, por otra parte, el lenguaje social, dirigido a los demás y comunicativo. Esta propuesta realizada por el autor soviético implica que el lenguaje egocéntrico tiene un origen social, uno de los supuestos básicos de las funciones superiores desde la perspectiva socio-histórica, como hemos visto al inicio de este capítulo. Esta línea de desarrollo del lenguaje egocéntrico sigue un proceso de evolución hacia un lenguaje interno, es decir, “las formas sociales de comportamiento, las formas de cooperación colectiva, se desplazan a la esfera de las funciones psicológicas individuales del niño” (Vygotski, 1934/2001, p.57). Ésta supone una diferencia básica con el modelo propuesto por Piaget, ya que, para éste, el habla egocéntrica precede al habla social y evoluciona hacia esta última, mientras que para Vygotski, siguen dos líneas diferentes, una de las cuales, desemboca en el habla interna o pensamiento.

Con la aparición del habla egocéntrica y su evolución hasta convertirse en habla interna, Vygotski postula que el lenguaje y el pensamiento, dos sistemas que en un inicio son independientes, se cruzan en el desarrollo cuando el niño comienza a utilizar el habla egocéntrica, dando lugar a la aparición del pensamiento verbal (Díaz y Padilla, 1985; Vygotski, 1934/2001).

La concepción de Vygotski sobre el lenguaje egocéntrico difiere en muchos aspectos de la visión aportada y defendida por Piaget, aunque también comparte algunas similitudes. En los siguientes subapartados exponemos la concepción sobre el lenguaje egocéntrico desarrollada por Vygotski en lo que concierne a su naturaleza, características,

terminología de ‘egocentric speech’ (habla egocéntrica). Por lo tanto, al hablar de la posición vygotskiana sobre este tema, utilizaremos ambos términos como sinónimos.

desarrollo y funciones; asimismo, contrastamos esta perspectiva teórica con la defendida por Piaget y comentada en el apartado anterior.

3.1.2.1. Características del habla egocéntrica según Vygotski

Vygotski, en su obra “Pensamiento y Lenguaje”, detalla una serie de aspectos que caracterizan el lenguaje egocéntrico. Dichas características fueron enunciadas por Piaget y recogidas por el autor bielorruso, por lo que son un punto en común en el fenómeno que estudiaron los dos autores, aunque el punto de vista de ambos autores difieren en su interpretación de estas características.

Los aspectos principales del habla egocéntrica señalados por ambos autores son los siguientes (Vygotski, 1934/2001):

- El lenguaje egocéntrico se manifiesta como un “monólogo colectivo”, es decir, aparece fundamentalmente en presencia de otras personas y, en menor medida, cuando el niño se encuentra solo. Es concebido como un monólogo en el sentido de que no se establece diálogo con los demás, es una “conversación con uno mismo”, pero colectivo en el sentido de que necesita de la presencia de los demás para manifestarse. Esta característica que Vygotski señala como un aspecto general de todo el habla egocéntrica se corresponde únicamente con una de las tres categorías de lenguaje egocéntrico descritas por Piaget. En este sentido, lo que Piaget considera monólogo colectivo es, de forma aproximada, lo que Vygotski denomina habla egocéntrica (Zivin, 1979a). Por lo tanto, en este punto se establece una diferencia en el concepto de lenguaje egocéntrico expuesto por ambos autores, siendo más amplio en la concepción postulada por Piaget que en la de Vygotski.
- En la manifestación del habla egocéntrica se produce la ‘ilusión de ser comprendido’. Aunque el lenguaje esté dirigido a uno mismo y no a un interlocutor, el niño supone que está siendo entendido por una audiencia potencial, por los individuos que le rodean en ese contexto. Esto provoca que aparezca como un lenguaje audible, aunque esto no implica que en todos los casos sea inteligible.
- El habla egocéntrica posee un carácter externo; esto implica que tiene unas características similares a las del lenguaje social, siendo vocalizado. En este

caso, Vygotski no incluye dentro de este tipo de habla los murmullos ni el lenguaje inaudible.

Aunque Piaget y Vygotski coinciden en que el lenguaje egocéntrico posee estas tres características, ambos autores las conciben desde diferentes puntos de vista y realizan distintas interpretaciones de ellas. Piaget las describe simplemente como rasgos externos de este tipo de lenguaje; sin embargo, Vygotski otorga a estas características un mayor valor teórico. La principal diferencia entre el concepto de habla egocéntrica de estos dos autores estriba en que, para el primero, se trata de una manifestación del egocentrismo del niño que desaparece con la socialización, mientras que, para el segundo, supone la manifestación de la internalización del habla que se transforma en pensamiento (Vygotski, 1934/2001).

Esta concepción del habla egocéntrica defendida por Vygotski fue puesta a prueba por el propio autor, quien llevó a cabo un conjunto de experimentos en los que contrastaba su hipótesis sobre la naturaleza, el origen social y progresiva internalización del habla egocéntrica.

Una serie de experimentos estuvo centrada en estudiar la característica de que el habla egocéntrica se manifiesta como un monólogo colectivo, en presencia de otras personas. Para ello, se manipuló la situación experimental colocando a los niños en diversas situaciones en las que se dificultaba el contacto social, encontrándose en un contexto de relativo aislamiento respecto a otras personas. Los resultados de estos experimentos indicaron que los diferentes métodos aplicados para la supresión del monólogo colectivo provocaban un claro descenso del habla egocéntrica emitida espontáneamente por los sujetos; el coeficiente de egocentrismo descendía notablemente cuando los niños no tenían posibilidad de contacto social con las demás personas. Estos datos van en consonancia con la hipótesis defendida por Vygotski del origen social del habla egocéntrica, “si el fundamento del lenguaje egocéntrico estriba en la falta de diferenciación, en la falta de separación entre el lenguaje para uno mismo y el lenguaje para los demás, hay que suponer que la exclusión del monólogo colectivo debería producir una reducción del coeficiente del lenguaje egocéntrico del niño” (Vygotski, 1934/2001, p.317-318).

Una segunda línea de experimentos estuvo orientada a comprobar cómo afecta lo que Vygotski y Piaget llamaron ‘la ilusión de ser comprendido’ sobre la emisión de habla egocéntrica. Para ello, Vygotski (1934/2001) manipuló esta variable poniendo al niño en

contextos sociales, pero con otros individuos con los que no existía posibilidad de establecer interacción social verbal ya que hablaban otro idioma o eran sordomudos. Esta manipulación produjo que el coeficiente de egocentrismo decayera, llegando, en muchos casos, a desaparecer las emisiones de habla egocéntrica. Vygotski considera que estos resultados contradicen la teoría piagetiana, ya que ante esta situación, el niño tiene posibilidad de interacción social y, por lo tanto, no necesitaría adaptarse al punto de vista de su interlocutor, por lo que se habría creado una condición idónea -según el modelo piagetiano- para la aparición del habla egocéntrica, que debería incrementarse en lugar de disminuir como ocurre en los experimentos realizados por Vygotski. Por el contrario, estos resultados pueden explicarse desde el modelo expuesto por el autor soviético, ya que, al no haberse producido todavía la diferenciación total entre las dos líneas de lenguaje – egocéntrico y social- el niño no posee la capacidad de utilizar el lenguaje egocéntrico independientemente del social; en este sentido, si se eliminan las condiciones adecuadas para el lenguaje social –ya que el individuo no puede establecer interacción con los demás- el habla egocéntrica decrece.

El tercer grupo de datos empíricos proviene de experimentos que manipulan la característica de la vocalización del lenguaje egocéntrico. Para ello, Vygotski creó una serie de condiciones en las que se dificultaba o excluía la posibilidad de vocalización por parte del niño. Estas condiciones consistían, bien en la prohibición expresa al niño de vocalizar durante la realización de la tarea o bien en situarle en un ambiente con ruido o música que ahogaba tanto las voces de los demás como la propia voz del niño. En estos casos, Vygotski encontró también un claro descenso en el coeficiente de egocentrismo de los niños al manipular las condiciones experimentales, situándose en la cuarta o quinta parte de la cantidad de habla egocéntrica emitida en una situación normal; este decremento del habla egocéntrica es más acusado que en los experimentos en los que se manipulaba la variable del monólogo colectivo. La interpretación que realiza Vygotski de estos resultados va en la línea de los anteriores, ya que, al eliminar indirectamente la posibilidad de vocalización –o la posibilidad de que el niño escuche sus propias vocalizaciones- se elimina la posibilidad de que el niño las utilice para sí mismo, ya que aún no poseen la capacidad de internalizarlas ni tiene dominio del lenguaje interno.

Además de los aspectos del habla egocéntrica señalados, Vygotski propuso que el lenguaje egocéntrico se caracteriza también por el hecho de que, a lo largo del desarrollo, tiende a condensarse y a abreviarse, perdiendo inteligibilidad. Esta característica demuestra

la diferencia existente entre este fenómeno y el lenguaje social, que, a lo largo del proceso evolutivo, presentan cada vez más divergencias en sus estructuras (Vygotski, 1934/2001). Desde el punto de vista vygotskiano, el lenguaje egocéntrico sigue una línea de desarrollo que se encuentra diferenciada del lenguaje social -como ya hemos comentado- y, en el momento que se trata de un habla dirigido a uno mismo, el individuo puede prescindir de muchos elementos que son obvios para sí mismo y, por lo tanto, no necesita externalizarlos –vocalizarlos- y pueden abreviarse. Esta tendencia a la abreviación que presenta el habla egocéntrica se produce de forma simultánea a los cambios funcionales y a la internalización del habla. El hecho de que las diferencias en los rasgos estructurales de ambos tipos de lenguaje aumenten a lo largo del desarrollo, según Vygotski, contradice la posición teórica de Piaget de que el lenguaje egocéntrico desaparece siendo sustituido por el socializado, ya que, desde el modelo piagetiano la evolución lógica señalaría que el habla egocéntrica debería parecerse cada vez más al habla social, y no se deberían acentuar las diferencias.

Un punto destacable en el modelo propuesto por Vygotski se refiere a las características del contexto que eliciten habla egocéntrica. Además de las condiciones sociales, el autor bielorruso señala que el lenguaje egocéntrico aparece especialmente en situaciones en las que el niño se encuentra con dificultades u obstáculos durante la realización de una actividad. En estudios experimentales llevados a cabo por este autor (Vygotski, 1934/2001, Vygotski y Luria, 1929) para precisar las causas y circunstancias que originan el habla egocéntrica, en los cuales, los niños eran sometidos a situaciones en las que se introducía alguna dificultad para resolver la actividad (por ejemplo, no administrar al niño el material necesario para realizarla), encontró que “el coeficiente de lenguaje egocéntrico infantil casi se duplica en comparación tanto con el coeficiente normal de Piaget, como con el coeficiente de los mismos niños en situaciones sin obstáculos añadidos” (Vygotski, 1934/2001, p.50). Estos resultados llevaron a Vygotski a concluir que los obstáculos que aparecen en el curso de una actividad son uno de los principales factores para la aparición de habla egocéntrica.

3.1.2.2. La función del habla egocéntrica: El papel de instrumento mediador.

Respecto al papel del habla egocéntrica como instrumento mediador, Vygotski (1934/2001) señala que el lenguaje egocéntrico de los niños representa un fenómeno de transferencia de las funciones mentales desde un nivel interpsicológico al nivel

intrapsicológico, es decir, hay una transición desde la actividad social colectiva del niño hasta sus funciones individuales. En ese sentido, “el lenguaje para uno mismo surge a través de la diferenciación de la función inicialmente social del lenguaje para los otros. No es la socialización paulatina, aportada a los niños desde fuera, sino la individualización paulatina, surgida sobre la base del carácter social interno del niño lo que constituye el camino principal del desarrollo infantil” (Vygotski, 1934/2001, p.310)

A diferencia de Piaget, Vygotski considera que el patrón de desarrollo del habla egocéntrica y su paulatina abreviación no conduce a su desaparición, sino a su interiorización hasta transformarse en lenguaje interno, constituyendo el pensamiento verbal.

Para Vygotski (1934/2001), el lenguaje egocéntrico representa una fase previa en el desarrollo del lenguaje interno; esta fase previa se refiere tanto al aspecto funcional –en el sentido de que tienen funciones intelectuales semejantes–, como a la estructura y al desarrollo –el lenguaje egocéntrico deja de manifestarse, o reduce su emisión en el momento que comienza el desarrollo del lenguaje interno. Desde esta perspectiva, Vygotski (1934/2001) postula que el lenguaje egocéntrico constituye un fenómeno clave e idóneo para poder estudiar el lenguaje interno, ya que es susceptible de observación directa y de experimentación, y posee su misma estructura y función. Como señala Vygotski (1934/2001), la utilidad del habla egocéntrica para conocer el habla interna consiste en que la primera “representa todavía un lenguaje vocalizado, sonoro, es decir, un lenguaje externo en cuanto al procedimiento de manifestación y, al mismo tiempo, un lenguaje interno por sus funciones y estructura” (p.308).

Respecto a la función del habla egocéntrica, Vygotski va más allá que Piaget respecto a las funciones de este tipo de habla. Para el autor bielorruso, su valor funcional va más lejos que tener únicamente una función expresiva, que el hecho de hablar por el placer que supone en sí mismo o para acompañar la actividad como señaló Piaget. Vygotski considera que el lenguaje egocéntrico es un instrumento del pensamiento; en este sentido, el habla egocéntrica posee una función similar a la del pensamiento. Como comenta el propio Vygotski (1934/2001), “aparte de su función puramente expresiva y de descarga, aparte de limitarse a acompañar la actividad infantil, el lenguaje egocéntrico se convierte en un instrumento para pensar en el sentido estricto, es decir, comienza a ejercer una función de planificar la resolución de la tarea surgida en el curso de la actividad” (p.51). El hecho de que el lenguaje egocéntrico se incremente cuando el niño se encuentra

ante dificultades en la ejecución de la tarea indica que una de sus funciones se orienta precisamente a intentar superar esas dificultades y obstáculos, buscar una salida y guiar su comportamiento hacia una solución; de esta manera, Vygotski otorga al habla egocéntrica una función autorreguladora.

Sin embargo, aunque esta sea la función principal del habla egocéntrica para Vygotski, el propio autor no descarta la existencia de otras funciones que puede cumplir este tipo de lenguaje de forma accesoria, como el acompañamiento de la acción y el hecho de servir de descarga de tensión, proporcionando al niño una salida emocional, durante la realización de la actividad.

Según Vygotski, existe una gran similitud entre las funciones del lenguaje interno ya desarrollado en el adulto y del lenguaje egocéntrico del niño; estas similitudes se centran fundamentalmente en que ambas suponen un habla para uno mismo, diferente del lenguaje social. Además, existen similitudes estructurales, referidas especialmente al hecho de que es incomprensible para los demás si no se tiene en cuenta el contexto donde aparece (Vygotski, 1934/2001)

3.1.2.3. Perspectiva evolutiva del habla egocéntrica

Los estudios realizados por Vygotski para estudiar el proceso de desarrollo del habla egocéntrica muestran una evolución hacia la internalización de este fenómeno. En este sentido, Vygotski difiere del modelo postulado por Piaget que señalaba una “involución” del lenguaje egocéntrico, una atrofia de este fenómeno que se manifestaría en una reducción cuantitativa de emisiones a lo largo del desarrollo; para el autor bielorruso, desde un punto de vista ontogenético, el habla egocéntrica presenta una evolución cuyo destino es transformarse en lenguaje interno.

Vygotski señala que la disminución del lenguaje egocéntrico a lo largo del desarrollo postulada por Piaget no es tal, sino que lo que se produce es una disminución de una de sus características estructurales: su vocalización, es decir, disminuyen los aspectos sonoros del habla egocéntrica, volviéndose paulatinamente más inaudible. Esto implica, no su desaparición, sino su internalización, ya que el niño va siendo capaz de pensar las palabras en lugar de pronunciarlas (Vygotski, 1934/2001).

El proceso de desarrollo postulado por Vygotski tiene lugar entre los tres y los siete años. En este período, el habla egocéntrica hace aparición alrededor de los tres años, cuando los niños están realizando cualquier actividad. Este habla dirigida a uno mismo se

consolida en el niño alrededor de los 5 años, y, a partir de ese momento disminuye progresivamente, se va internalizando, hasta aproximadamente los 7-8 años. Hay que resaltar que a esta edad no desaparece, sino que ha ido sufriendo un proceso de interiorización, que puede ser observable en forma de murmullos y movimientos de labios, silenciándose y abreviándose, convirtiéndose en lo que se ha llamado habla interna o pensamiento verbal.

En este sentido, el proceso de desarrollo según el modelo vygotskiano indica que, en los primeros años, el habla egocéntrica y social se hallan indiferenciadas; una vez que se van diferenciando progresivamente y desarrollando los rasgos característicos del habla egocéntrica, la manifestación externa, la vocalización, va abreviándose hasta desaparecer. Este proceso explica “la reducción del coeficiente de lenguaje egocéntrico entre los tres y los siete años” (Vygotski, 1934/2001, p.312). Hay autores que, posteriormente han interpretado este proceso evolutivo postulado por Vygotski como un desarrollo de la cantidad de habla egocéntrica siguiendo un patrón en forma de U invertida entre los tres y los siete u ocho años (Kohlberg, Yaeger y Hjertholm, 1968; Berk, 1986, entre otros); sin embargo, en su obra, Vygotski no deja constancia clara de un incremento del lenguaje egocéntrico en los primeros años, sino que señala un descenso producido por su internalización desde el momento en que el lenguaje social y egocéntrico se separan funcional y estructuralmente (Vygotski, 1934/2001).

Además del proceso de internalización, Vygotski encontró una evolución en las funciones del habla egocéntrica y en el momento que ésta se produce, “al principio, las expresiones egocéntricas que acompañan la actividad práctica infantil reflejan y señalan el resultado final o los principales momentos de cambio en la actividad práctica; [...] a medida que la actividad del niño evoluciona, este lenguaje se desplaza más y más hacia el centro y, finalmente, hacia el inicio de dicha actividad, asumiendo la función de planificar y dirigir las acciones futuras” (p.52)

En resumen, el lenguaje egocéntrico según Vygotski, presenta las siguientes cualidades, sintetizados por Zivin (1979b):

- Comienza a manifestarse como un habla indiferenciada, hasta que se orienta a uno mismo, con funciones descriptivas o de planificación de la actividad.
- Puede emitirse antecediendo, acompañando o precediendo a la acción.
- Aparece sobre los tres años, aumentando su presencia a lo largo del desarrollo – hasta los cinco años, aproximadamente- para, posteriormente, irse internalizando.

Sin embargo, creando las condiciones adecuadas, puede aparecer a todas las edades.

- No desaparece, sino que se internaliza.
- Es natural, espontáneo y vocalizado.

3.2. El estudio del habla privada desde la perspectiva vygotskiana

En primer lugar, antes de hacer un recorrido por la investigación realizada sobre el habla privada, es necesario realizar una especificación sobre la terminología utilizada. Tanto Piaget como Vygotski utilizaron el término lenguaje egocéntrico para definir su objeto de estudio, aunque, como ya se ha comentado su significado varía entre ambos autores y puede considerarse que no están estudiando exactamente el mismo fenómeno (Zivin, 1979b).

Posteriormente, con el inicio del estudio de este fenómeno en occidente se comenzó a utilizar el término habla privada –“private speech”-, acuñado por Flavell (1966) sustituyendo al de habla o lenguaje egocéntrico. Algunos autores consideran que ambos términos no son equivalentes (Ramírez, 1991, 1999; Sánchez, 1999), ya que, si se sigue la noción de Flavell, habla privada se limita al lenguaje orientado exclusivamente al control y regulación de la ejecución de la tarea, incidiendo en sus componentes cognitivos, dejando de lado los aspectos sociales que conlleva el constructo de habla egocéntrica según la concepción vygotskiana; de esta manera, el término habla privada se referiría exclusivamente al habla dirigida a uno mismo, sin incluir el habla indiferenciada de los primeros años. En este sentido, Ramírez (1991) plantea la conveniencia de seguir utilizando el término habla egocéntrica y limitar el uso del término de habla privada “a unos ámbitos más restringidos de la producción verbal del niño, tales como los susurros [...] y formas próximas a la subvocalización” (p.121).

Sin embargo, actualmente el término habla privada se ha generalizado en la literatura sobre este tema y es entendido, por la mayor parte de autores, como un sinónimo del concepto de habla egocéntrica utilizado por Vygotski, incluyendo también los aspectos sociales del constructo. De hecho, Zivin (1979a), uno de los primeros autores en plantear el problema de la nomenclatura, propone la utilización del término de habla privada para referirse a “todo el habla que no está dirigida o no es eficiente en la comunicación con otros” (p.10). Por lo tanto, en esta exposición vamos a utilizar los términos habla privada y egocéntrica como sinónimos, entendidos en su concepto más general y amplio aplicado por

el autor bielorruso, considerando el habla privada como todo el habla que no es socialmente comunicativa.

El desarrollo de trabajos sobre habla privada o egocéntrica tras el planteamiento teórico que realizan Piaget y Vygotski se ha centrado, casi en exclusiva, en estudios llevados a cabo desde la adopción de la concepción socio-histórica vygotskiana de este fenómeno. Esta evolución resulta lógica, ya que, para Piaget, el lenguaje egocéntrico es un epifenómeno, sin relevancia funcional en el desarrollo del niño, ya que está condenado a desaparecer; por lo tanto, su investigación, más allá del estudio de su estructura y significado, carece de sentido. En cambio, desde la óptica vygotskiana, el habla privada posee un papel relevante en el desarrollo del individuo desde muchos aspectos, lo que ha conducido a una línea de investigación que sigue desarrollándose en la actualidad.

Partiendo del trabajo de Vygotski, se han realizado numerosos estudios sobre diversos aspectos del habla egocéntrica o habla privada y sobre la relación existente entre este fenómeno y la actividad práctica. A lo largo de estos años, se puede apreciar una evolución de la investigación en este ámbito que puede dividirse en dos períodos. El primer período de investigación, se extiende desde la obra vygotskiana hasta la publicación en 1979 del volumen “The development of self-regulation through private speech” editado por Zivin (1979a), y comprende los primeros estudios que han desarrollado las hipótesis vygotskianas del habla privada; durante esos años, como señala Fuson (1979) en una revisión de los trabajos sobre habla privada, la mayor parte de investigaciones fueron realizadas con niños que no emiten habla espontánea, sino que adoptan el habla que les induce un adulto, y se estudia la influencia de esa repetición del lenguaje en la conducta de los niños. Un segundo grupo de trabajos incluye las aportaciones de los últimos 25 años; en este tiempo, las investigaciones se han centrado, casi de forma exclusiva, en el habla espontánea emitida por los niños —o adultos en algunos casos— mientras realizan tareas en situaciones con mayor o menor grado de estructuración.

A continuación se detallan las principales aportaciones al estudio del habla privada en estos dos momentos.

3.2.1. Primeros trabajos empíricos

Los primeros trabajos empíricos elaborados desde la teoría socio-histórica fueron los realizados por el propio Vygotski. En ellos, ponía a prueba su teoría en contraste con la concepción vygotskiana del habla privada.

A partir de la formulación teórica del autor bielorruso, y de la difusión de su obra, se han llevado a cabo diversos trabajos que concluyen, en un primer momento, con la publicación de un primer volumen, en inglés, editado por Zivin (1979a) y dedicado a recoger las principales aportaciones realizadas hasta la fecha en el estudio del habla privada.

Fuson (1979) realiza una revisión de las investigaciones sobre habla privada llevadas a cabo desde esta perspectiva teórica. Estos estudios empíricos, se diferencian en tres dimensiones básicas:

- Las condiciones ambientales de la situación en la que se lleva a cabo la recogida de datos, que varían en función de la familiaridad del contexto, la naturaleza de la tarea y el tipo de meta planteado en la actividad (si es marcada por el experimentador o por el niño).
- La fuente del habla, en el sentido de si la persona que emite el habla es el niño o el experimentador; en este último caso, no se trataría de habla privada, sino de habla externa que trata de regular la conducta del niño.
- El contenido del habla, ya sea determinado por el niño –espontáneo- o por el experimentador -inducido.

Centrándose en los trabajos en los que el niño es el hablante, Fuson (1979) encontró que, en la mayor parte de las investigaciones que se habían realizado hasta el momento, el habla del niño era inducida por el experimentador, que comunicaba al niño las instrucciones que se debía decir durante la realización de la tarea, para analizar su función reguladora y sus efectos sobre la conducta. Estos trabajos tienen su origen en la investigación soviética, concretamente en los trabajos realizados por Luria (1959, 1957/1961, 1969, entre otros) que aplicó un nuevo paradigma experimental estudiando la función reguladora del lenguaje desde otro punto de vista. Ignorando la espontaneidad del habla privada (una de sus principales características según Vygotski), analizó en laboratorio la influencia del habla sobre la conducta concurrente. Centrado en el tema de la regulación del habla, estudió más bien el efecto de la repetición de instrucciones, es decir, el efecto de las vocalizaciones inducidas sobre acciones motoras simples; posteriormente, estos estudios fueron replicados por autores norteamericanos y esta metodología se aplicó en trabajos que analizaban la relación entre el habla autorreguladora y otros procesos cognitivos como la memoria, la percepción o el aprendizaje verbal (ver Fuson, 1979).

Esta línea se aleja de lo que hoy entendemos por habla privada; algunos autores ya recogen la discusión en este sentido (Zivin, 1979b), ya que, aunque Luria ha sido considerado el portavoz de las ideas vygotskianas, su centro de interés en el estudio de este fenómeno varía respecto al punto de vista de Vygotski, ya que éste estaba interesado en la función autorreguladora del lenguaje, mientras que Luria se centra en mayor medida en la función reguladora del lenguaje emitida por otros y el efecto motor del habla -desde un punto de vista neurofisiológico- sobre la conducta (Zivin, 1979b). En este sentido, se puede considerar que el interés de Luria se centraba en un fenómeno distinto en muchos aspectos al estudiado por Vygotski.

Sin embargo, no todos los trabajos de este período se llevan a cabo con la metodología utilizada por Luria, sino que hay un grupo de trabajos, aunque mucho más reducido que el anterior, que estudia el habla privada espontánea emitida por los niños en diferentes contextos y con diversas tareas. En general, dentro de este grupo, predominan las investigaciones llevadas a cabo en contextos de laboratorio mientras los niños realizan actividades habituales para ellos. Los objetivos de estos estudios estaban centrados, a grandes rasgos, en conocer la frecuencia del habla privada, su relación con el rendimiento y su proceso de desarrollo. Asimismo, se trataba de conocer el papel autorregulador del habla privada. No se puede hablar de una homogeneidad dentro de estos estudios, ya que, al tratarse de los inicios de la investigación sobre habla privada, abarcan un campo muy extenso, tanto en ámbitos de investigación como en metodologías utilizadas. Igualmente, los códigos de análisis del habla privada son muy variados, sin que se hubieran creado unas categorías más o menos estándar.

En la revisión realizada por Fuson (1979) de los trabajos que estudian el habla privada espontánea de los niños, la autora encuentra que las investigaciones realizadas en los años 60 y 70 que estudiaban el habla privada espontánea de los niños informan de la presencia de este fenómeno en un número escaso de sujetos, entre el 50% y el 60 % de la muestra; respecto al número de emisiones espontáneas, Fuson (1979) informa de que la media de emisiones por minuto se sitúa entre 0,10 y 4,97, aunque la mayoría de investigaciones encuentran menos de dos emisiones de habla privada por minuto. Estas diferencias encontradas, señala Fuson, que pueden explicarse, al menos en parte, porque los investigadores utilizan distintas definiciones de emisión. Estos resultados llevan a la autora a plantear la posibilidad de que el habla privada no sea un fenómeno universal, “puede ser que el uso espontáneo del habla privada para la autorregulación no sea una

característica de todos los niños. [...] La baja aparición de habla espontánea del habla para sí mismo sugiere que la autorregulación por medio del habla [...] puede ser uno de los varios modos posibles de regularse a uno mismo y puede ser empleado en mayor o menor extensión por diferentes niños” (Fuson, 1979, p.147). Esta hipótesis se siguió estudiando en investigaciones posteriores, como veremos en el siguiente apartado, atribuyendo esta baja incidencia del habla privada a aspectos relativos al método utilizado para elicitación de habla privada (tipo de tarea, instrucciones, etc.).

Entre los trabajos incluidos en este grupo, cabe destacar el realizado por Kohlberg, Yaeger y Hjertholm (1968), que revisa exhaustivamente las principales aportaciones teóricas al habla privada –concretamente los modelos teóricos de Piaget, Vygotski, Mead y Flavell- y realiza una serie de trabajos empíricos que tratan de contrastar estas teorías estudiando el proceso de desarrollo del habla privada, así como el efecto de la inteligencia –concretamente del desarrollo cognitivo- y la dificultad de la tarea sobre la emisión. Este trabajo ha supuesto un punto de partida para la mayor parte de la investigación posterior sobre habla privada, tanto por los resultados obtenidos como por el procedimiento de estudio empleado y por las variables incluidas en este trabajo; asimismo, tiene gran relevancia el sistema de codificación del habla privada que crearon estos autores, ya que sentó las bases para la creación de posteriores códigos de análisis de las emisiones de habla privada, incluso los que se utilizan en la actualidad.

Los resultados de estos estudios muestran, en general, un apoyo a las hipótesis vygotskianas. Respecto al efecto del desarrollo cognitivo, Kohlberg et al. (1968) encuentran que los niños con un mayor cociente intelectual internalizan el habla privada antes que los niños con un cociente intelectual medio, lo que demuestra –según los autores- que el habla privada tiene una relación con el desarrollo cognitivo.

Asimismo, en lo que concierne al proceso de desarrollo del habla privada, encuentran un patrón curvilíneo de desarrollo. A los cuatro años, los niños utilizaron una mayor cantidad de habla egocéntrica que los niños más pequeños en contextos sociales, aunque la cantidad sufre grandes variaciones dependiendo de la situación. A partir de los 5 años, se produce un declive en la cantidad de habla privada, llegando a ser prácticamente insignificante entre los 7 y 10 años. Sin embargo, este patrón de desarrollo e internalización del habla privada depende también del nivel de desarrollo cognitivo del niño, adelantándose en la edad en los niños con un cociente intelectual más alto.

Respecto al sistema de codificación del habla privada, Kohlberg et al. (1968) plantean cinco niveles generales de emisiones de habla privada que los autores plantean como una hipótesis de una jerarquía de desarrollo del contenido del habla privada. Las cinco categorías fundamentales, que posteriormente van a servir de base para la elaboración de nuevos sistemas de codificación del habla privada incluyen:

- Nivel 1: Lenguaje auto-estimulativo presocial, que incluye juegos de palabras y repeticiones.
- Nivel 2: Habla privada dirigida al exterior, que supone comentarios a objetos y descripción de la propia actividad.
- Nivel 3: Habla de auto-guía o dirigida al interior, que comprende las preguntas autocontestadas, y los comentarios que tratan de guiar la propia actividad.
- Nivel 4: Manifestaciones externas de habla interna, como el murmullo.
- Nivel 5: Habla interna silenciosa o pensamiento.

Los resultados del contenido del habla privada muestran que “las tendencias observadas fueron consistentes con el postulado de jerarquía de desarrollo” (Kohlberg et al., 1968, p.726) que plantean los propios autores, ya que el habla privada con función de auto-guía cognitiva y los murmullos tienden a incrementarse a lo largo del desarrollo, mientras otro tipo de emisiones, como la descripción de la propia actividad, decrece progresivamente a medida que los niños son más mayores.

Un último estudio se centra principalmente en comprobar el tipo de tareas que elicitaba mayor cantidad de habla privada así como el efecto de la dificultad de la tarea. En este sentido, los autores encuentran que la naturaleza de la tarea influye sobre la cantidad de habla privada emitida, siendo las tareas en las que influyen aspectos más cognitivos las que inducen más cantidad de habla privada que las tareas más sensoriomotoras. Sin embargo, hay que especificar que las tareas cognitivas utilizadas por Kohlberg et al. (1968) son puzzles, que, aunque conllevan cierta actividad cognitiva, actualmente son consideradas tareas visomotoras; sin embargo, elicitaban mayor cantidad de habla privada que otras tareas como las de construcción. La conclusión que se puede extraer en ese sentido es que el tipo de tarea influye en la cantidad de habla privada que aparece en el niño, aspecto que abrió una línea de investigación para la búsqueda de las tareas más adecuadas para el estudio del habla privada.

Respecto a la dificultad de la tarea, Kohlberg et al. (1968) encontraron un incremento del habla privada al aumentar la dificultad, aunque este hecho sólo se producía en las tareas que ellos consideraron de naturaleza más cognitiva. Sin embargo, como los propios autores señalan, que este resultado es consistente con las hipótesis vygotskianas, pudiendo explicarse por dos razones “primero, es que una tarea que requiere pensamiento o mayor actividad cognitiva incrementará el habla privada (una forma externa de pensamiento). La segunda es que el habla privada tiene una función expresiva despertada por la frustración” (Kohlberg et al., 1968, p. 728). A partir de este estudio, también se comenzó un conjunto de trabajos que investigan el efecto de la dificultad de la tarea sobre la incidencia de habla privada y su contenido, siendo un tema presente en las investigaciones actuales.

De forma muy resumida, Kohlberg et al. (1968) concluyen que los resultados de sus investigaciones sugieren que la incidencia del habla privada “refleja el nivel de desarrollo cognitivo del niño y las demandas funcionales de la situación para la actividad cognitiva” (p. 732).

Además de los resultados obtenidos por Kohlberg et al. (1968), otros autores, en este período, se dedicaron a contrastar diversas hipótesis vygotskianas; los estudios se centraron especialmente en la influencia de la dificultad de la tarea (Roberts, 1979), el desarrollo e internalización del habla privada, y la evolución de sus funciones según el momento en que se produce la emisión, ya sea antecediendo, acompañando o precediendo a la acción (Rubin, 1979), la incidencia del habla con función autorreguladora (Rubin, 1979).

Los resultados obtenidos en los distintos estudios resultan, en algunos casos, contradictorios. Respecto a la influencia de la dificultad de la tarea, los datos de Roberts (1979) son, hasta cierto punto, opuestos a los de Kohlberg et al. (1968), ya que encuentra que la dificultad no altera la frecuencia de habla privada relevante. El proceso de desarrollo del habla privada no ofrece resultados consistentes en todos los estudios, ya que Kohlberg et al. (1968) encuentran un patrón en forma de U invertida en las emisiones de habla privada conforme se incrementa la edad de los sujetos mientras que Rubin (1979) no encontró diferencias significativas en la cantidad de habla privada en función de la edad de los sujetos, aunque este hecho puede atribuirse a que el rango de las edades de los sujetos estudiados por este último autor era menor que el del estudio de 1968. Por lo tanto, en estas primeras aproximaciones al estudio del habla privada espontánea, los resultados no

siempre resultan coincidentes entre investigaciones, pero supusieron un acercamiento a las cuestiones más relevantes del estudio del habla privada desde el modelo teórico vygotskiano.

En todos estos estudios, destaca una principal preocupación por la metodología seguida, concretamente, por la elaboración de sistemas de codificación de habla privada y por el empleo de procedimientos sistemáticos de detección y separación de emisiones de habla privada, aspectos clave para que los estudios tengan validez.

Estos primeros estudios supusieron una aproximación muy importante al estudio del habla privada. Constituyen una base fundamental para el desarrollo de trabajos empíricos posteriores, ya que no sólo pusieron a prueba las hipótesis vygotskianas, sino que también comenzaron distintas líneas de investigación referentes al habla privada espontánea que han sido continuadas en gran parte de los estudios actuales y sentaron las bases de los procedimientos y metodologías más adecuados para la investigación sobre habla privada.

3.2.2. Estudios actuales

Un segundo período de trabajos sobre habla privada engloba las investigaciones realizadas desde los años ochenta hasta la actualidad. Los estudios llevados a cabo durante esta época se centran, en su mayoría, en el análisis, mediante observación empírica, del habla privada emitida espontáneamente por niños. La investigación realizada en este contexto se efectúa en situaciones con mayor o menor grado de estructuración en las que los niños realizan unas determinadas tareas analizándose el habla privada emitida durante su ejecución.

Antes de profundizar en los aspectos tratados en estos trabajos es necesario señalar que las investigaciones llevadas a cabo en este período de tiempo que informan de la incidencia de habla privada (por ejemplo, Berk y Landau, 1993; Patrick y Abravanel, 2000, entre otros), encuentran, a diferencia de los primeros estudios, un porcentaje muy elevado de sujetos de la muestra que emiten habla privada, cercano al 100% en muchos casos, a pesar de que las edades de los participantes varían de unos estudios a otros. Esta diferencia en la incidencia de habla privada en la muestra entre los trabajos del primer período y estos estudios actuales puede atribuirse tanto al concepto de habla privada que se maneja –que se ha visto ampliado al establecer nuevos criterios para considerar las emisiones de habla

como privadas- como al desarrollo de la metodología empleada en el estudio del habla privada.

La investigación sobre habla privada desarrollada en este período más actual retoma cuestiones que quedaron abiertas en la etapa anterior, así como se interesa por nuevos temas. Berk (1992), en una revisión del estado de la investigación sobre habla privada, y Díaz (1992) señalan una serie de temas que han centrado el estudio de este fenómeno:

- El origen social del habla privada.
- El proceso de desarrollo.
- La influencia de la dificultad de la tarea.
- La relación entre habla privada y rendimiento en la tarea.
- Las características de la tarea experimental.
- El procedimiento para elicitación de habla privada en los niños.
- Diferencias individuales en emisión de habla privada.
- La funcionalidad del habla privada como un fenómeno unitario.

Aunque estos temas fueron considerados relevantes por Berk y Díaz en el año 1992, la preocupación por estos temas ha seguido vigente hasta la actualidad. En este caso, vamos a centrarnos especialmente en los seis primeros, que son los que han sido más extensamente desarrollados.

En primer lugar, hay que señalar que una parte importante de la investigación actual sobre habla privada se ha centrado en estudiar la hipótesis vygotskiana de que el habla egocéntrica se origina a partir de la experiencia social del niño. Esta hipótesis ha sido investigada fundamentalmente en trabajos que analizan la influencia que tiene la interacción del niño con adultos, aunque también con iguales, sobre su habla privada, tanto sobre su desarrollo como sobre su función autorreguladora.

Las investigaciones llevadas a cabo en esta dirección encuentran que la experiencia previa de interacción con un adulto provoca que el niño emita mayor cantidad de habla privada en situaciones posteriores en las que vuelve a trabajar con ese adulto (Goudena, 1987). La influencia del adulto sobre el habla privada de los niños depende, en gran medida, del tipo de interacción que se establezca entre ambos. Behrend, Rosengren y Perlmutter (1989) encontraron que la presencia de los padres cuando los niños trabajan en tareas de dificultad media o alta provoca una relación positiva entre habla privada y rendimiento, ya que los sujetos que emiten mayor cantidad de habla privada obtienen un

mejor rendimiento. Esta relación entre habla privada y ejecución de la tarea se debe a que el andamiaje proporcionado por los adultos facilita que el niño se convierta en regulador de su propia conducta, lo que se manifiesta en la presencia de una mayor cantidad de habla privada autorreguladora que influye positivamente en el rendimiento en la tarea (Behrend et al. (1989, 1992).

Siguiendo esta línea, también se ha estudiado el tipo de relación con adultos y de andamiaje que favorecen la aparición de habla privada. Goudena (1987) encontró que la actitud colaboradora de un adulto mientras el niño realiza una tarea por sí solo favorece la aparición de habla privada en comparación con otra situación en la que el adulto no muestra una actitud de colaboración. Berk y Spuhl (1995) y Behrend et al. (1992) estudiaron distintos tipos de estilos parentales y encontraron que los estilos colaboradores o de andamiaje favorecen la presencia de habla privada relevante para la tarea, disminuyendo el habla inaudible, efecto que no aparece cuando el estilo de parental es muy permisivo o excesivamente controlador.

En esta misma línea, el trabajo de Winsler y Díaz (1995) mostró que la cantidad de regulación externa que se proporciona a los niños se relaciona con la cantidad de emisiones de habla privada autorreguladora de forma curvilínea, es decir, en contextos altamente estructurados –con la dirección de la actividad marcada por el profesor- y con un bajo grado de estructuración –juego libre- los niños emiten menor cantidad de habla privada ya que, en los primeros, reciben la regulación desde el exterior mientras que en los segundos, esta regulación no resulta necesaria; en cambio, el habla privada aparece con mayor frecuencia en contextos con una regulación externa media, en la que el profesor actúa como facilitador de la tarea únicamente cuando el niño lo requiere y, por lo tanto, el alumno utiliza su habla privada con una función autorreguladora. En otro trabajo, Winsler, Díaz y Montero (1997), realizando un análisis microgenético de la ejecución de una tarea, encuentran que, cuando se proporciona al niño andamiaje tras un error, tienden a utilizar mayor cantidad de habla privada relevante para la tarea, autorreguladora, en tareas posteriores que consiguen resolver con acierto, lo que indica que van internalizando el andamiaje recibido, utilizándolo en tareas realizadas inmediatamente después.

El efecto de la interacción del niño con los iguales sobre la emisión de habla privada ha sido investigado en menor medida que la relación con los adultos. Winsler y Díaz (1995), estudiando la influencia sobre el habla privada de diversos contextos sociales, encontraron que la cantidad de habla privada emitida por niños preescolares es mayor

cuando se encuentran con iguales –en presencia o no de un adulto- que cuando se hallan en una situación solos con un adulto; además, el uso del habla privada varía también dependiendo de la edad de los demás niños con los que interactúan, incrementándose de forma notable cuando se encuentran acompañados por niños más pequeños. Azmitia (1992) analizó con detalle el habla privada de los niños durante la relación con iguales, aunque, en este caso, en lugar de atender a la edad de los acompañantes, se tuvo en cuenta el grado de dominio de éstos en la tarea; concretamente, se estudiaron tres situaciones: los niños trabajando solos, con iguales expertos y con iguales novatos en la tarea. Los resultados muestran que el hecho de trabajar con niños expertos en la actividad, después de varias sesiones de trabajo, incrementaba la cantidad de habla privada especialmente la que posee función autorreguladora. En ese sentido, la interacción con iguales parece tener un efecto sobre la emisión de habla privada, favoreciéndola especialmente cuando el niño trabaja con otros compañeros de menor edad, pero, su efecto a lo largo de varias sesiones, se ve favorecido por el contacto con niños más expertos.

Estos resultados no sólo van en la línea postulada por Vygotski del origen social del habla privada demostrando que la influencia social favorece la aparición de habla privada, especialmente autorreguladora, sino que también destacan el papel relevante del andamiaje por parte de los adultos y la ayuda que pueden suponer los iguales en el desarrollo del habla privada de los niños.

Una segunda cuestión ampliamente estudiada en los últimos años ha sido la relativa al proceso de desarrollo e internalización del habla privada (Berk, 1992). Este proceso de desarrollo ha sido contrastado en diversas investigaciones, poniendo a prueba no sólo la hipótesis de la incidencia del habla privada a lo largo del desarrollo formulada por Vygotski, sino también la relación de este proceso evolutivo con otras variables, así como los cambios cualitativos del habla privada en función de la edad.

Los estudios que investigan este aspecto de evolución e internalización del habla privada suelen coincidir con el modelo vygotskiano señalando un patrón de desarrollo en el que el habla privada relevante para la tarea decrece conforme aumenta la edad de los individuos, siendo sustituida por manifestaciones externalizadas de habla interna, como susurros y murmullos.

Frauenglass y Díaz (1985) encontraron este mismo patrón de desarrollo del habla privada, pero, en lugar de tener en cuenta la edad cronológica de los niños, atendían a su edad mental; sus resultados mostraron que el habla privada autorreguladora decrece desde

los 4 a los 7 años y medio, mientras que los susurros y el habla musitada se incrementaban con la edad de los sujetos. Este mismo patrón fue encontrado por Berk (1986) en niños de edades comprendidas entre los 6 y 8 años –primer y tercer grado–, aunque en este caso, además del descenso del habla privada relevante para la tarea, se producía también un decremento del habla privada irrelevante a medida que aumentaba el habla más internalizada. Este hallazgo se repite en diferentes estudios realizados con niños mayores de 4 años (Berk y Garvin, 1984; Berk y Potts, 1991, Berk y Spuhl, 1995), incluso en estudios longitudinales (Bivens y Berk, 1990).

Díaz llevó a cabo otros trabajos empíricos en los que también se estudió el proceso evolutivo del habla privada pero a edades más tempranas; Winsler, Díaz y Montero (1997), al analizar el desarrollo en niños más pequeños –entre los 3 y los 4 años y medio– encontraron que la emisión de habla privada relevante para la tarea autorreguladora sigue un patrón en forma de U invertida, incrementándose hasta los 3 años y medio y disminuyendo a partir de esa edad; por el contrario, el silencio –como indicador del habla internalizada– seguía un patrón de desarrollo en forma de U, opuesto al patrón encontrado en las emisiones relevantes para la tarea. Este resultado amplía el patrón curvilíneo encontrado por otras investigaciones a partir de los cuatro años y muestra que, en el período de edad en el que el habla privada está consolidándose –entre los tres y los cuatro años, aproximadamente– las formas externalizadas de habla privada tienden a incrementarse, para después abreviarse e internalizarse a partir de esa edad. Este crecimiento de la cantidad de habla privada en los primeros años ya fue señalado por Kohlberg et al. (1968) quienes interpretaron en este sentido el proceso de desarrollo del habla privada propuesto por Vygotski, aunque el autor ruso no señala de forma explícita un aumento del lenguaje egocéntrico en los primeros años, sino que postula su consolidación y diferenciación del habla social. El hecho de que se produzca este incremento del habla externalizada hasta los 4 años lleva a plantear la necesidad de ampliar el rango de edades de los niños en las investigaciones para captar el proceso de desarrollo del habla privada en su totalidad.

Algunas de estas investigaciones han incluido otras variables en su estudio que pueden influir en el proceso de desarrollo del habla privada. Como ya se ha comentado, Frauenglass y Díaz (1985) estudiaron el proceso de desarrollo en función de la edad mental y no de la edad cronológica ya que “la edad mental es un índice más válido del nivel de desarrollo cognitivo de los niños que la edad cronológica. Por lo tanto, es más exacto para

interpretar la predicción de Vygotski de relación curvilínea en términos de relación del habla privada con la edad” (p. 109 de la traducción castellana). Teniendo en cuenta la influencia que el desarrollo cognitivo puede tener en el habla privada, Berk (1986) fue un poco más lejos en este estudio, analizando el curso del desarrollo, no sólo en función de la edad cronológica, sino atendiendo también al cociente intelectual de los niños. Los resultados de este estudio mostraron que el ritmo de desarrollo varía en función de la edad mental de los sujetos, y no sólo depende de la edad cronológica. En los niños de 6 años, la inteligencia se relaciona de forma positiva con la aparición de habla privada, es decir, los niños pequeños con mayor nivel intelectual desarrollan antes el habla privada, manifestándola en mayor medida que los niños con bajo nivel intelectual. Sin embargo, esta relación se invierte en los niños más mayores en el sentido de que los niños con mayor nivel de inteligencia manifiestan menos habla privada que los sujetos de la misma edad cronológica con menor nivel intelectual; este hecho se explica porque los niños de 7-8 años, con mayor nivel intelectual, internalizan antes el habla privada que los niños menos maduros cognitivamente.

Estos estudios han mostrado el mismo patrón evolutivo del habla privada postulado por Vygotski, aunque se ha comprobado que, para que se refleje este patrón en las investigaciones, hay que tener en cuenta otras variables como la edad mental o el nivel de desarrollo cognitivo.

Otros estudios evolutivos inciden en el desarrollo funcional del habla privada, analizando con más detalle el proceso evolutivo del habla autorreguladora cuando acompaña a la acción y cuando tiene funciones de planificación, precediendo, en este caso, a la acción del niño. En este caso, los resultados obtenidos respecto a este desarrollo funcional no apoyan tan claramente la hipótesis vygotskiana ya que son contradictorios. Las investigaciones realizadas por Berk (Berk y Spuhl, 1995; Bivens y Berk, 1990) no encontraron el proceso de desarrollo postulado por Vygotski de que el habla privada primero acompaña a la acción y, más adelante en el curso de desarrollo, la precede adquiriendo funciones de planificación, ya que sus resultados no muestran relación entre ambos tipos de emisiones relevantes para la tarea. En cambio, Patrick y Abravanel (2000) señalan ciertas diferencias en el momento de emisión del habla privada respecto a la acción realizada por el niño. Esta cuestión, sin embargo, ha sido escasamente estudiada y pocas investigaciones se han centrado en este objetivo, por lo que se trata de una hipótesis vygotskiana que necesita aún mayor apoyo empírico, ya que, como señalan Patrick y

Abravanel (2000) “el momento del habla en relación con la acción puede resultar interesante pero más dependiente de la tarea y del nivel de desarrollo de lo que sospechaba Vygotski” (p. 57).

El tercer tema señalado que ha recibido gran atención en las investigaciones sobre habla privada es la relación entre la emisión y la dificultad de la tarea (Berk, 1992). Vygotski (1934/2001) postuló que el habla privada aparece cuando el sujeto se encuentra con dificultades en la realización de una actividad; sin embargo, hay autores que postulan que esta variable debe estudiarse en relación con el rendimiento (Díaz, 1992) ya que se trata de una variable intermedia en la relación entre el habla privada y la ejecución de la tarea. Hay evidencia suficiente de que la cantidad de habla privada aumenta en relación con el incremento de la dificultad de la tarea. En general, la mayor parte de investigaciones se basan en la realización de tareas desafiantes para los niños, que suponen un reto moderado, como las tareas escolares habituales para los niños, que se considera que implican una cierta dificultad adecuada para el nivel de desarrollo del alumno (Azmitia, 1992, Berk y Spuhl, 1995; Díaz, Neal y Amaya-Williams, 1993; Winsler y Díaz, 1995, entre otros).

Hay otros autores que han profundizado en mayor medida en la relación entre el habla privada y dificultad de la tarea analizando esta última como variable independiente manipulada; de esta forma, se estudiaba el habla emitida por los niños mientras realizaban tareas de distinto nivel de dificultad (Behrend et al., 1989; Duncan y Pratt, 1997). Duncan y Pratt (1997) plantearon dos niveles de tareas –fáciles y difíciles- y encontraron que los niños utilizaban mayor cantidad de habla privada en tareas consideradas difíciles que fáciles; este resultado coincidía en dos actividades de distinta naturaleza así como se repetía a lo largo de varias sesiones, lo que les llevó a concluir que la dificultad de la tarea favorecía la aparición de habla privada en la línea postulada por Vygotski.

Behrend et al. (1989) estudiaron experimentalmente la variable dificultad de la tarea de un modo más preciso para comprobar cómo afecta a la emisión de habla privada. Estos autores midieron el habla privada en tareas de dificultad baja, media y alta en niños de distintas edades; para ello, tuvieron que adaptar el nivel de dificultad en función de la edad de los sujetos. Los resultados que encontraron indican que, cuando el niño afronta la tarea por sí solo, emite más cantidad de habla privada en tareas de dificultad media que en tareas de dificultad baja o alta. Este hecho indica que la emisión de habla privada sigue un patrón en forma de U invertida en función de la dificultad de la tarea, ya que ésta no

incrementa el habla privada en todos los casos, sino cuando dicha dificultad es moderada para la edad del niño. Otro resultado destacable encontrado por estos autores se refiere al hecho de que, cuando los sujetos de distintas edades realizan la tarea en un nivel de dificultad aproximadamente similar, la tendencia del desarrollo e internalización del habla privada desaparece; este resultado puede tener gran relevancia para posteriores estudios sobre el proceso evolutivo del habla privada ya que plantea la posibilidad de que el proceso de desarrollo y progresiva internalización del habla privada postulado sea un efecto producido por la presencia de una variable no controlada como la dificultad de la tarea; este aspecto lo desarrollamos con detalle más adelante, pero conviene señalar que los resultados de estos trabajos empíricos indican la necesidad de controlar el nivel de dificultad de la tarea en función de la edad de los sujetos.

Estas investigaciones sobre la dificultad de la tarea resaltan la importancia de esta variable para elicitación de habla privada. Sin embargo, muy pocos estudios resaltan la adecuación de la dificultad de la tarea, lo que puede explicar que la incidencia del habla privada en muchos estudios sea relativamente baja. La cuestión del control de la dificultad de la tarea sigue presente en las investigaciones actuales, como veremos en el siguiente apartado.

La cuarta línea de investigación señalada se refiere a la relación entre el habla privada y el rendimiento en la tarea. Hay gran cantidad de investigaciones que han estudiado qué tipo de emisiones favorece el rendimiento en la tarea, lo que supone un signo del papel cognitivo que se postula que cumple el habla privada para la resolución de problemas. Sin embargo, los resultados encontrados no son concluyentes, sino que en muchos casos resultan contradictorios. Generalmente, se ha estudiado la relación del habla privada con el rendimiento en la tarea que el niño está realizando en el momento de emisión de ese habla privada o en el rendimiento obtenido en momentos posteriores, considerando así la posibilidad de que el habla privada tenga un efecto no inmediato pero sí a largo plazo (Díaz, 1992). Los resultados encontrados indican, en unos casos, que la relación entre la incidencia de habla privada total y el rendimiento en la tarea es negativa o no llega a resultar significativa (Berk, 1986; Frauenglass y Díaz, 1985; Goudena, 1987; Patrick y Abravanel, 2000) mientras que en otras investigaciones encuentran una relación positiva entre ambas variables (Azmitia, 1992). Cuando se estudia el efecto del habla privada sobre un rendimiento futuro, la relación entre ambas variables tiende a ser positiva; concretamente, el habla privada relevante para la tarea y las manifestaciones externalizadas

de habla interna predicen el rendimiento en tareas realizadas posteriormente (Bivens y Berk, 1990; Gaskill y Díaz, 1991). Aunque, en otros estudios (Azmitia, 1992) la relación entre el habla privada y el rendimiento en situaciones futuras en la misma tarea no resulta significativa.

Esta variedad de resultados respecto al efecto del habla privada sobre el rendimiento pueden deberse, en parte, a que, en unos casos se ha estudiado la relación de la emisión de habla privada en general con el rendimiento mientras en otros casos se ha tenido en cuenta el contenido de dicho habla. Además, la diversidad de resultados ha abierto un debate metodológico que trata de esclarecer qué procedimientos son adecuados para estudiar la relación entre habla privada y rendimiento, así como localizar las variables que pueden influir en esta relación. Estos aspectos metodológicos que aún continúan siendo estudiados se analizan con mayor profundidad en el siguiente apartado de este capítulo.

Otro aspecto que también ha sido estudiado es la forma de elicitar habla privada (Díaz, 1992). Una de las principales preocupaciones en los primeros trabajos empíricos sobre este fenómeno era la baja incidencia del habla privada en la muestra, así como la cantidad mínima de emisiones que se encontraban. Como ya se ha señalado al comienzo de este apartado, los estudios empíricos realizados en los últimos años informan de una alta aparición de habla privada en la muestra así como de una cantidad de emisiones más elevada que en los primeros estudios.

Hay algunos estudios que, manipulando factores contextuales, han intentado conocer qué condiciones favorecen en mayor medida la presencia de habla privada – aunque eso no supone que ese fuera el objetivo de todos esos trabajos- en las investigaciones en este campo (de Olmedo, Hidalgo, Ballester y Lobo, 2001; Duncan y Pratt, 1997; Frauenglass y Díaz, 1985, Lee, 1998; Luque, 1991); sin embargo, los resultados a los que se llega siguen sin ser concluyentes, e incluso, a veces, son contradictorios.

En lo que se refiere al tipo de tarea acometida, algunos trabajos han contrastado diversos tipos de tareas con el objetivo de localizar aquellas que eliciten mayor cantidad de habla privada. En este sentido, hay estudios que encuentran mayor cantidad de habla privada en situaciones semiestructuradas de solución de problemas que en contextos de juego libre (Berk y Garvin, 1984). Winsler y Díaz (1995) encontraron un resultado similar en un estudio en el que, cuando los niños se encontraban con iguales, emitían mayor

cantidad de habla privada cuando se encontraban realizando actividades dirigidas a una meja en comparación con situaciones de juego libre. Frauenglass y Díaz (1985), dentro de las tareas dirigidas a meta, encuentran que las tareas de naturaleza semántica elicitaban más habla privada que tareas viso-perceptivas como los puzzles. En cambio, Lee (1998), en una investigación con variables similares, llega a la conclusión contraria, ya que comparando también ambos tipos de tareas halla una mayor cantidad de habla privada en tareas visomotoras que semánticas o cognitivas. Chiu y Alexander (2000) utilizaron tres tareas de naturaleza visomotora y encontraron diferencias en la cantidad de habla privada elicitada por dos de ellas, apareciendo mayor cantidad de emisiones en la que requería destrezas motoras finas en comparación con la tarea que necesitaba un dominio motor grueso. Por lo tanto, los resultados empíricos encontrados en esta línea no son claros, lo que lleva a plantear que la naturaleza de la tarea no es la única variable que interviene en la mayor o menor cantidad de habla privada, sino que puede haber otras condiciones que influyan en la cantidad de emisiones espontáneas de los niños, como la presencia social comentada anteriormente.

Entre las condiciones que pueden influir en la aparición de habla privada se han estudiado también las instrucciones que se proporcionan al niño antes de realizar la tarea. Esta variable fue manipulada por Frauenglass y Díaz (1985), comparando la cantidad de habla privada de niños que recibían la instrucción de que podían hablar durante la ejecución de la tarea con la de niños que no recibían ningún tipo de instrucción; los resultados indicaron que estas instrucciones no afectan a la producción de habla privada ni a su contenido según las distintas categorías. Sin embargo, Lee (1998), en una variación del procedimiento utilizado por Frauenglass y Díaz (1985) creó dos condiciones experimentales de manipulación de instrucciones: en una de ellas se alentaba al niño a hablar mientras realizaba la tarea, mientras que en otra condición se le informaba de que no podía hablar durante la resolución, recordándole esta instrucción cada vez que el niño comenzaba a hablar. En este caso, Lee (1998) encontró, a diferencia de Frauenglass y Díaz, que las instrucciones en las que se alentaba el habla privada provocaban un incremento del número emisiones en comparación con la condición en la que se prohibía la utilización del habla en una tarea de naturaleza visomotora; en cambio, las instrucciones no provocaban ningún efecto en una tarea semántica.

Estos resultados parecen indicar que el tipo de tarea y el hecho de proporcionar instrucciones sobre la posibilidad de hablar durante la ejecución de la tarea pueden tener

algún efecto en la emisión de habla privada, aunque estos resultados resultan todavía muy contradictorios y se necesitaría mayor evidencia empírica para llegar a conclusiones fiables.

En resumen, se puede concluir que la investigación sobre habla privada realizada actualmente estudia aspectos del desarrollo e internalización del habla privada analizando también otros elementos que Vygotski tiene en consideración en su aproximación teórica, como la importancia del contexto, la dificultad de la tarea, etc. Existe un especial interés por la función cognitiva del habla privada y su función autorreguladora; la investigación llevada a cabo en este sentido trata de estudiar el papel del habla privada en la resolución de tareas. Sin embargo, estas investigaciones han encontrado diversas limitaciones, especialmente de índole metodológica, que, en algunos casos, llevan a resultados poco concluyentes e, incluso, contradictorios.

3.2.3. Cuestiones abiertas en el estudio del habla privada: problemas metodológicos

En la investigación sobre habla privada, hoy en día, resulta necesario intentar resolver una serie de dificultades metodológicas que conllevan las investigaciones sobre habla privada para poder obtener resultados concluyentes sobre la naturaleza y función de este fenómeno. Las principales cuestiones se centran en las condiciones idóneas para producir espontáneamente habla privada, el estudio de su proceso de desarrollo, cuestiones relacionadas con la influencia de otras variables que pueden afectar tanto al desarrollo del habla privada como a la relación de la misma con el rendimiento en la tarea, y aspectos relacionados con la identificación y codificación del habla privada.

Gran parte de los estudios publicados durante la última década abarcan estas cuestiones, como ya hemos comentado, pero sus resultados se encuentran limitados por una serie de dificultades metodológicas. Algunos de estos problemas fundamentales de índole metodológica que presenta el estudio del habla privada en la actualidad fueron analizados por Díaz (1992).

Uno de estos problemas estriba, como ya hemos señalado, en el modo adecuado de elicitar habla privada (Díaz, 1992). Ésta es una cuestión clave para los principios postulados por Vygotski, ya que para este autor parte de la relevancia del fenómeno del habla privada estriba en que se trata de un fenómeno universal, que aparece en todos los individuos. Los principales problemas en este sentido se refieren a la cantidad de emisiones

que aparecen durante la ejecución de una tarea, cuestión clave para que los estudios posean suficiente relevancia empírica. En las investigaciones actuales se encuentra una gran variabilidad en la cantidad de habla privada que emiten los niños. Normalmente, los estudios analizan el habla privada mediante dos procedimientos. Uno de ellos consiste en registrar mediante grabaciones las emisiones de habla privada y codificar después su contenido; ha sido empleado por autores como Behrend, et al. (1989), Chiu y Alexander (2000), de Olmedo et al. (2001), Díaz, Padilla y Weathersby (1991), Duncan y Pratt (1997), Frauenglass y Díaz (1985), Gaskill y Díaz (1991), Girbau (2002a, 2002b), Luque (1991), Lee (1998), Winsler, Díaz, McCarthy, Atencio y Chabay (1999), Winsler, Díaz y Montero (1997), entre otros. El segundo procedimiento se basa en la realización de observaciones en intervalos discretos de tiempo en los que se registra la aparición de habla privada y se categoriza según un código; éste ha sido utilizado por Berk (1986), Berk y Landau (1993), Berk y Spuhl (1995), Bivens y Berk (1990), entre otros. Estas diferencias en el procedimiento de captación del habla privada pueden dar lugar a diferencias en su cantidad.

Otras variables que también parecen influir en la cantidad de habla privada son la naturaleza de la tarea, su nivel de dificultad, el contexto en el que se recoge el habla privada y el tipo de instrucciones dadas al inicio de la tarea. El habla privada, como señala Díaz (1992) es muy sensible a modificaciones en estas variables, por lo que la baja presencia de habla privada en los estudios puede ser consecuencia del contexto experimental o de las características de la tarea. En este sentido, Díaz (1992) señala la conveniencia de utilizar tareas de un nivel de dificultad medio, que favorecen la aparición de habla privada. Las restantes variables necesitan mayor grado de investigación para llegar a resultados concluyentes.

Además de la presencia de habla privada, otros aspectos que han acarreado problemas en la investigación del habla privada han sido la diferenciación entre habla privada y social y el tipo de codificación del habla privada. Respecto al primero, actualmente no existe un criterio unificado para considerar el habla como privada o como social, especialmente en niños pequeños en los que ambos tipos de habla se encuentran indiferenciadas según Vygotski (1934/2001); los principales problemas en su distinción radican en que ambos poseen la misma estructura y pueden tener funciones autorreguladoras (Díaz, 1992), por lo que no es posible utilizar esos criterios para su diferenciación. Este autor plantea, como posible solución a este problema definir el habla

social como la que está explícitamente dirigida a otros –emisiones que contienen una referencia explícita a otra persona, respuestas a preguntas realizadas por otros individuos y emisiones que van precedidas, acompañadas o seguidas de contacto visual- y considerar el resto de emisiones como habla privada (Díaz 1992).

En referencia al tipo de codificación, el problema radica en la falta de un criterio unificado. Los sistemas de codificación existentes presentan problemas de confusión de la forma, el contenido –aspectos observables- y la función –aspecto inferido- de las emisiones (Díaz, 1986, 1992; Frawley y Lantolf, 1986). Desde el punto de vista de Díaz (1992), los sistemas de categorías deben basarse en la medida de lo posible en los aspectos observables, objetivos, sin realizar inferencias. En la actualidad, la mayor parte de códigos están basados en el sistema de categorías desarrollado por Kohlberg et al (1968), siendo el de Berk (1986) uno de los más utilizados.

Por último, Díaz (1992) señala los problemas existentes en el estudio de la relación entre el habla privada y el rendimiento en la tarea; esta relación es difícil de documentar, ya que los resultados encontrados en la literatura –comentados en el apartado anterior- son contradictorios. Díaz (1992) especifica dos elementos que pueden estar en la base de estos resultados. El primero de ellos se refiere al tipo de diseño experimental que se suele utilizar en estos estudios. Como señala Díaz (1992), la mayor parte de las investigaciones realizadas en este ámbito utilizan una metodología de tipo *ex post facto*, correlacional. Este tipo de investigación empírica permite analizar la relación entre las variables, en este caso entre la cantidad de emisiones de habla privada y una medida del rendimiento, pero posee la restricción de no permiten tener la certeza de que los cambios en el rendimiento se deben a la emisión de habla privada (ver León y Montero, 2003), lo que limita las conclusiones que se pueden extraer de esos trabajos.

Un segundo problema metodológico que afecta a esta relación entre habla privada y rendimiento se refiere al papel de la dificultad de la tarea como variable que modula esta relación. Díaz (1992) plantea que “las correlaciones habla-rendimiento están afectadas por una tercera variable confundida, la dificultad de la tarea, que podría enmascarar los efectos positivos del habla privada sobre el rendimiento” (p.75). De esta manera, se considera que la relación entre el habla privada y el rendimiento no es una relación simple, sino que es dinámica y compleja (Behrend et al., 1989; Winsler, Díaz y Montero, 1997). Hay estudios que han tratado de controlar la dificultad de la tarea propuesta a los niños buscando tareas adecuadas para su nivel de edad o bien adaptándolas para el grupo de niños de la misma

edad (Behrend et al., 1989; Berk, 1986, entre otros). Sin embargo, el problema en este sentido es que esta dificultad es considerada como un valor fijo, como una propiedad intrínseca a la tarea y objetivo, sin tener en cuenta que ésta depende del nivel de habilidad de cada niño en esa actividad concreta (Díaz, 1992). Algunos autores han tenido en cuenta este dato y han adaptado la dificultad de la tarea en función de la edad de los sujetos (Behrend et al., 1989); sin embargo, este ajuste puede resultar insuficiente, ya que el hecho de que los niños tengan la misma edad no asegura que su nivel de habilidad en la tarea propuesta sea el mismo.

Para resolver estos dos principales problemas metodológicos que plantea la investigación actual sobre la relación entre habla privada y rendimiento, Díaz (1992) plantea algunas posibles soluciones. Respecto al problema planteado por el diseño de la investigación, teniendo en cuenta las limitaciones que presentan los estudios *ex post facto*, Díaz (1992) sugiere la posibilidad de realizar estudios que apliquen una metodología experimental más sofisticada para estudiar el efecto del habla privada. Para ello, sería necesario crear un método que permita manipular experimentalmente la aparición del habla privada, de manera que se pueda estudiar el efecto de dicha manipulación sobre el rendimiento estableciendo una relación causal entre ambas variables.

En referencia al problema que plantea la dificultad de la tarea como una variable enmascarada en la relación entre habla privada y rendimiento, Díaz (1992) señala que sería necesario “asegurar, mediante manipulaciones experimentales, que la dificultad de la tarea utilizada para elicitación de habla privada es prácticamente igual para todos los niños de la muestra” (p. 75). Para conseguir este objetivo sería necesario plantear en las investigaciones tareas experimentales que presenten una gran flexibilidad en su grado de dificultad, de tal manera que pudieran adaptarse al nivel de habilidad que presente cada niño, sin considerar que los niños de una misma edad tienen necesariamente el mismo grado de habilidad en la tarea que se propone.

Muchas de las cuestiones del estudio del habla privada que hemos ido tratando siguen abiertas en la actualidad. La investigación sobre habla privada, en este sentido, debe continuar resolviendo dichas cuestiones para llegar a resultados concluyentes. En este trabajo, se aplican algunas de estas soluciones aportadas por Díaz (1992) para el estudio del habla privada; concretamente, nos centraremos en realizar una aproximación experimental para el análisis de este fenómeno, manipulando la aparición de habla privada; además, se trata de aportar una solución al problema de la dificultad de la tarea como una

variable enmascarada en la investigación del habla privada aplicando un método de calibración individual de la dificultad de la tarea que garantice que el nivel de la misma es igual –o, al menos, muy similar- en los niños independientemente de su grado de habilidad en la tarea que se propone.

4. La motivación desde una perspectiva socio-histórica

En este apartado, nuestro propósito es presentar una extrapolación de la perspectiva socio-histórica vygotskiana –revisada en el primer apartado de este capítulo- al estudio de la motivación de logro en el contexto educativo.

El enfoque socio-histórico desarrollado a partir de la obra de Vygotski, establece un modelo teórico general dentro de la Psicología, como ya hemos comentado - que trata de sentar las bases para la comprensión del desarrollo del ser humano y de su desarrollo cognitivo.

A partir de la década de los ochenta, se han publicado algunos trabajos en los que se trata de aplicar la perspectiva socio-histórica a otros ámbitos, como el estudio de la motivación, y de forma más específica, de la motivación de logro en el contexto académico (McCaslin y Murdock, 1991; Montero, 1989; Montero y Huertas, 1995, 1997, 1999; Rueda y Dembo, 1995; Rueda y Moll, 1994; Sivan, 1986).

Estos trabajos que presentan una aproximación socio-histórica al estudio de la motivación humana enfatizan la importancia de los procesos de interacción social y del contexto sociocultural para la construcción de la motivación, ya que, desde este enfoque teórico, se considera que la motivación es un proceso construido socialmente (Rueda y Moll, 1994; Sivan, 1986). Este contexto sociocultural posee dos funciones: por una parte, proporciona una base sólida para explicar el origen de la motivación del ser humano y, por otra parte, se centra en el papel activo que desempeña el contexto social en la formación y el desarrollo de la motivación en los individuos. Rueda y Dembo (1995) señalan que “un punto clave en el análisis sociocultural de la cognición es la interconexión de la actividad social y cognitiva, donde las características psicológicas, tales como la motivación, no son vistas como características del individuo, sino del *individuo en acción* dentro de contextos específicos” (p. 267).

Desde el marco teórico socio-histórico, Rueda y Dembo (1995) y Rueda y Moll (1994) definen la motivación otorgando un papel primordial al contexto social en el que se desarrolla y configura. Para estos autores, la motivación se interpreta como un proceso de

negociación social; es decir, la motivación no consiste únicamente en las características individuales de la motivación presentes en el niño, sino que se concibe en un marco más amplio de una motivación social en el que el niño, de forma activa, va adquiriendo su orientación motivacional a partir de la interacción social que le influye en ese proceso de internalización de las formas motivacionales transmitidas por la cultura. Desde este punto de vista, se considera que el contexto social determina lo que resulta interesante, las posibles metas y las formas culturales apropiadas para manifestar la motivación dentro de esa sociedad. Estos elementos sociales son posteriormente internalizados por los niños que se desarrollan en esa sociedad en un proceso negociado, de interacción, en el que el sujeto va haciendo suyas las características motivacionales latentes en la sociedad adaptándolas en función de su propia experiencia.

Esta interacción del niño con el ambiente socio-cultural, en la cual el niño se apropia de los elementos motivacionales transmitidos socialmente y se apropia de ellos internalizándolos y transformándolos según sus propias características, puede interpretarse como un '*contexto de actividad*' (Rueda y Dembo, 1995) que engloba las características del contexto y del ambiente en el que se produce la interacción, las características de las acciones de los individuos implicados en la interacción y la experiencia subjetiva de estos individuos. En este sentido, el contexto es entendido como un concepto amplio en el cual se produce una actividad común entre los individuos implicados en la cual sus motivaciones, metas y conocimientos se entrelazan permitiendo su aprendizaje y su desarrollo.

Este contexto de actividad puede variar en gran medida de unas situaciones a otras, dentro de una misma cultura, dependiendo del ambiente y de los individuos implicados, lo que genera distintas disposiciones motivacionales. Esto implica que la motivación es específica de un contexto, las características del ámbito en el que se lleva a cabo la actividad determinan, en gran medida, la orientación motivacional que presente un niño en una situación concreta (Rueda y Dembo, 1995). McCaslin y Murdock (1991) plantean que las primeras influencias motivacionales del contexto social que recibe el niño proceden del ambiente familiar y, a medida que van madurando, aparecen otros contextos sociales e instruccionales, como la escuela, los compañeros, etc., que influyen en la experiencia social del niño y también van a influir en su motivación transmitiéndole metas, valores y otros elementos cognitivos y afectivos que configuran su motivación ante determinadas situaciones. Al ampliarse la cantidad de contextos sociales en los que interactúan los

individuos, éstos necesitan estrategias para poder adaptar su motivación a dichos ambientes, es decir, requieren un aprendizaje adaptativo. Este aprendizaje adaptativo implica “la internalización de metas, la motivación para implicarse en ellas, cambiarlas o reformarlas, y la competencia para efectuar y evaluar estas acciones” (McCaslin y Murdock, 1991, p. 217). En este sentido, la necesidad de adaptación de la motivación a una diversidad de contextos requiere un aprendizaje por parte del niño para hacerse cargo o responsabilizarse de su propia motivación, emoción y pensamiento, transformándolos en procesos internos, de forma que pueda adaptarse a las distintas situaciones manteniendo su implicación –su motivación– en las actividades que realice.

Esta aproximación teórica aplicada al estudio de la motivación constituye una alternativa a la mayoría de modelos tradicionales que consideran la motivación como “un producto del funcionamiento intrapsicológico del individuo” (Sivan, 1986, p.209), sin atender a aspectos contextuales que determinan dicha motivación. Una excepción en este sentido la constituye el modelo desarrollado por Pintrich, que, desde un marco teórico motivacional de orientación a metas toma en consideración elementos cognitivos, motivacionales y contextuales para explicar la motivación de los individuos, y, concretamente, la motivación académica (Pintrich, 2000c, 2003; ver Montero y de Dios, 2004).

Sivan (1986), aplicando la aproximación socio-histórica a la motivación en un contexto académico, destaca cuatro características que definen este enfoque teórico:

- Se considera que la motivación y el aprendizaje que tienen lugar en el aula son procesos que se encuentran en estrecha relación; el desarrollo de ambos en el contexto educativo se produce de forma conjunta al desarrollo de los procesos cognitivos.
- La motivación es percibida como un proceso dinámico que se desarrolla en un contexto social y está determinado por la actividad conjunta con el adulto –el profesor en el contexto educativo– y con los iguales, especialmente los que son considerados más expertos.
- La motivación del individuo depende de las condiciones sociales que se producen en el contexto de aprendizaje, es decir, la motivación se considera específica del contexto –como también señalaron Rueda y Dembo (1995)– estando delimitada por ese ambiente social y por las metas establecidas en la interacción con los demás.

- La motivación es concebida como una activación para poder actuar de forma competente en el contexto escolar e implica una norma cultural de dicho contexto que define lo que se busca en el aula.

En conclusión, las aproximaciones socio-históricas al estudio la motivación la conciben como un proceso que tiene lugar en un contexto de actividad, en la interacción social. Por lo tanto, en el análisis de la motivación es necesario tener en cuenta no sólo el funcionamiento motivacional intrapsicológico del individuo, sino también el contexto cultural que influye en dicha motivación, así como las relaciones interpersonales que influyen en su desarrollo (Rueda y Dembo, 1995; Sivan, 1986).

4.1. Principios de la teoría socio-histórica aplicados al desarrollo de la motivación.

Montero y Huertas (1995, 1997, 1999; Montero, 1989, 1997) han aplicado los aspectos centrales de la teoría socio-histórica al estudio de la motivación. En ese sentido, se podrían extrapolar a la motivación los principios vygotskianos resumidos por Wertsch (1993):

- El origen social de la motivación.
- La naturaleza mediada de los procesos motivacionales.
- La aplicación de un análisis genético al estudio de la motivación.

Respecto al primero de estos puntos, aplicado al estudio de la motivación, se postula que los procesos motivacionales poseen un origen social. Desde este enfoque teórico, se considera que los seres humanos desarrollan sus capacidades superiores al estar inmersos en una cultura, dentro de una organización social. Si se extrapola esta idea a la motivación, se puede afirmar que el contexto social en el que crece el individuo supone la base para su desarrollo motivacional, ya que la sociedad va a transmitirle un conjunto metas, valores y creencias de su cultura que el niño va a ir internalizando, apropiándose progresivamente de ellas hasta hacerlas suyas (Montero y Huertas, 1995, 1997, 1999; Montero, de Dios y Huertas, 2001).

En este proceso de internalización de los elementos motivacionales desde el contexto social, puede aplicarse el principio general de desarrollo cultural postulado por Vygotski: “Podríamos parafrasear a Vygotski diciendo que toda motivación específicamente humana aparece dos veces, primero en el plano de la actividad social, interpsicológica, y después en el plano individual o intrapsicológico” (Montero y Huertas, 1997, p. 228). Por lo tanto, la interacción social facilita la transmisión de determinadas

orientaciones motivacionales al individuo. Este proceso tiene lugar a través de un aprendizaje que se lleva a cabo en la zona de desarrollo próximo del niño en la cual, en interacción con otros miembros de la sociedad, va interiorizando y asimilando los motivos que aparecen en esa situación social. Sin embargo, esto no implica un papel pasivo por parte del individuo en el que actúe únicamente como mero agente en su formación motivacional procesando información cognitiva y afectiva del ambiente, sino que ejerce un papel activo en este proceso de internalización de la motivación, en el cual va adaptando sus metas, desarrollando, construyendo y modificando los elementos que configuran su motivación en función de sus propias experiencias en ese contexto social. Con este papel activo, el niño también genera determinados sentimientos y percepciones que influyen en su comportamiento, el cual se considera un indicador observable de su motivación (Sivan, 1986).

Este proceso de transmisión de los procesos motivacionales desde un plano interpsicológico a un plano intrapsicológico está mediado por una serie de instrumentos, herramientas o signos propios de la cultura; éste constituye el segundo aspecto clave de la teoría socio-histórica señalado por Wertsch (1993). Estos elementos mediadores hacen posible la interacción del individuo con el contexto permitiendo la transmisión de las creencias y metas de la sociedad para su internalización por el niño. Como ya se explicó en este mismo capítulo, uno de los instrumentos mediadores más destacados es el lenguaje, que cumple un papel no sólo en la comunicación social, sino también en la comunicación con uno mismo. El lenguaje experimenta un proceso de internalización para ponerse al servicio del pensamiento; en este proceso de internalización del lenguaje aparece el habla privada, fenómeno por el que el niño va apropiándose del lenguaje social, haciéndolo suyo hasta convertirlo en habla interna (Vygotski, 1934/2001). El papel del habla privada, por su valor como herramienta psicológica o signo adquirido socialmente, va más allá de ser una manifestación de la internalización del lenguaje; tiene también una función mediadora en la internalización de los procesos mentales, ya que, a través del lenguaje, el individuo va haciendo suyas las funciones psicológicas superiores que le transmite la sociedad. En este sentido, el habla privada supone un vehículo de transmisión e internalización de los procesos motivacionales desde el contexto social y cultural hasta el individuo (Montero y Huertas, 1997, 1999).

El tercer aspecto básico de la teoría vygotskiana señalado por Wertsch (1993) aplicado a la motivación indica que ésta puede ser estudiada en su desarrollo desde cuatro perspectivas: ontogenética, filogenética, sociogenética, y microgenética.

La mayoría de trabajos realizados sobre desarrollo motivacional desde distintas aproximaciones teóricas se centran en el proceso evolutivo desde un punto de vista ontogenético, es decir, analizando el proceso de desarrollo, a lo largo de la vida del individuo, de determinados elementos que configuran la motivación. La aproximación socio-histórica también está interesada en el estudio del desarrollo ontogenético, pero no lo concibe desde un punto de vista descriptivo, como una serie de etapas, sino que aporta un modo de explicación a dicho proceso de desarrollo, las razones por las cuales el desarrollo motivacional tiene lugar, teniendo en cuenta otros factores sociales y contextuales que van a determinar dicho desarrollo en el individuo.

Pero, además de esta perspectiva del desarrollo ontogenético, desde la aproximación socio-histórica se postula la necesidad de ampliación del estudio de los procesos mentales y, en este caso, de la motivación, a otros puntos de vista no limitados al propio individuo. Concretamente, se concibe la necesidad de estudiar también el desarrollo motivacional desde un enfoque filogenético, analizando las transformaciones de los motivos en la evolución de las especies. Lógicamente, hay un salto cualitativo importante en el paso de los primates al hombre, ya que con éste surgen motivos exclusivamente humanos y procesos motivacionales que sólo pueden tener lugar en el hombre por su capacidad de desarrollar procesos mentales superiores. En este sentido, según Vygotski, es necesario estudiarlos procesos mentales desde la perspectiva filogenética -como se comentó en el primer apartado de este capítulo - aunque, en este caso, los aplicamos al estudio de la motivación. Este estudio desde una perspectiva filogenética se refiere al análisis del desarrollo de la motivación desde un punto de vista más biológico, que incluiría el desarrollo de los motivos básicos para la supervivencia, presentes en distintas especies; sin embargo, a diferencia del resto de especies, este desarrollo de las motivaciones básicas no es igual en otras especies que en el ser humano, ya que, en este último, estos motivos aparecen mediados o canalizados por la cultura (Montero y Huertas, 1999).

La teoría socio-histórica plantea también la necesidad de llevar a cabo otros tipos de análisis genético –además del ontogenético y el filogenético- para la comprensión de los procesos mentales, y que resultan de especial interés para el estudio de la motivación. Uno

de ellos supone un método de análisis sociogenético, que implica el estudio del desarrollo motivacional a lo largo de la historia de la cultura. Este método de análisis se caracteriza por el estudio del desarrollo cultural de la motivación, que se refiere a la evolución histórica de la motivación, los cambios motivacionales que se producen en el desarrollo histórico e, incluso, la distinta evolución de la motivación entre culturas.

Una última clase de análisis genético que es necesario llevar a cabo para la comprensión de los procesos psicológicos -en este caso, de los procesos motivacionales- consiste en la aplicación de un método de estudio microgenético, que se centra en el análisis de las secuencias de desarrollo de la motivación que se producen en un momento preciso. Este análisis posee gran relevancia en el estudio del origen y desarrollo de los procesos motivacionales ya que el análisis de las experiencias concretas que vive el niño en una determinada situación permiten captar los cambios que se producen en los distintos elementos relevantes para la motivación y en la formación de una orientación motivacional concreta. De esta manera, el análisis microgenético permite estudiar detalladamente no solamente el proceso de evolución de la motivación que siguen los niños, sino también los aspectos contextuales que, desde esta perspectiva teórica, poseen gran relevancia para la formación y desarrollo motivacional de los individuos.

4.2. Aportaciones teóricas y metodológicas de la aproximación socio-histórica al estudio del desarrollo motivacional

La perspectiva socio-histórica, extendida al ámbito de la motivación, posee ciertas ventajas sobre otros enfoques teóricos que se han centrado en el estudio motivacional, y más concretamente, en el desarrollo de la motivación de logro, ya que permite superar las principales limitaciones teóricas y metodológicas encontradas en otros marcos teóricos comentados en el primer capítulo de este trabajo.

Desde un punto de vista teórico, una de las principales aportaciones de la aproximación socio-histórica al estudio de los procesos motivacionales radica en una concepción del desarrollo ontogenético que no se centra exclusivamente en aportar un modelo descriptivo de dicho desarrollo, sino que proporciona un modelo explicativo que permite comprender las razones por las cuales se produce dicho desarrollo y los cambios que en él tienen lugar. En este modelo explicativo que se atribuye al individuo un papel activo en la formación de su motivación, que, desde el enfoque socio-histórico se considera que puede producir diferencias individuales en el desarrollo motivacional; desde este punto

de vista, el desarrollo de los factores motivacionales se concibe como un proceso de construcción del individuo, aunque esto no implica que lo lleve a cabo por sí solo, sino que está influido por su interacción con la sociedad en la que crece. Por otra parte, se otorga un papel fundamental al contexto social en el desarrollo motivacional; las diferencias en el contexto social en el que se desarrollan los niños va a producir diferencias en su proceso de desarrollo, es decir, la internalización de la motivación se va a orientar en distintas direcciones dependiendo de las metas, motivos y creencias que transfiera el contexto en la interacción social con el niño. Por lo tanto, desde la perspectiva socio-histórica, se considera que la motivación humana se construye e internaliza desde muy temprana edad y va modificándose a lo largo del tiempo, tanto por la influencia del entorno como por la propia experiencia del individuo en ese contexto social.

Por otra parte, la aproximación socio-histórica, en comparación con otros modelos teóricos, amplía la perspectiva propuesta para el estudio del desarrollo la motivación más allá de la ontogénesis, ya que añade también la necesidad de realizar un análisis sociogenético, el cual permite entender su proceso de desarrollo dentro de la cultura y la sociedad; igualmente, plantea la posibilidad de llevar a cabo un análisis microgenético, que facilite la comprensión del proceso de internalización de los elementos que configuran la motivación en momentos puntuales de la actividad del individuo. Con las distintas perspectivas del análisis genético, el modelo socio-histórico propuesto por Vygotski –y aplicado al estudio de la motivación- proporciona una comprensión más holística de este proceso psicológico.

Al margen de las aportaciones teóricas del modelo socio-histórico para explicar el desarrollo de la motivación humana, este enfoque teórico proporciona también herramientas metodológicas adecuadas para poder estudiar dicho desarrollo. La adquisición y apropiación por el individuo de los elementos motivacionales presentes en la cultura y en la sociedad tiene lugar a través de un proceso de internalización desde un plano interpsicológico a un plano intrapsicológico; este proceso –como ya se ha comentado- se lleva a cabo a través de instrumentos mediadores como el lenguaje. El lenguaje, a su vez, está también sometido a un proceso de internalización apareciendo en dicho proceso el habla privada. Por lo tanto, el habla egocéntrica o privada constituye no sólo un fenómeno de la internalización del lenguaje, sino que, al igual que éste, posee también una función de mediador instrumental.

Desde este punto de vista, el habla privada, como herramienta mediadora, refleja el proceso por el cual el individuo adquiere, desarrolla e internaliza esas funciones psicológicas inicialmente sociales hasta transformarlas en procesos psicológicos internos y, por lo tanto, refleja el proceso de internalización de la motivación. Al mismo tiempo, el habla privada supone una manifestación externa y vocalizada de dicho proceso de internalización, ya que se trata de un fenómeno observable y, por lo tanto, puede ser susceptible de estudio en niños e incluso también en adultos si se crean las condiciones adecuadas para ello. En este sentido, el análisis del contenido del habla privada constituye un camino natural para poder conocer el modo en que se produce el desarrollo e internalización de los procesos mentales.

Si extrapolamos esta posibilidad de análisis al tema de la motivación, se puede considerar que la observación directa del habla privada espontánea proporciona una ventana para descubrir el proceso de formación y desarrollo de la motivación de logro en el individuo, concretamente dentro de un contexto educativo (Montero y Huertas, 1999). Por lo tanto, a través del análisis de las emisiones de habla privada emitidas por los individuos, se podría estudiar el proceso de formación de las orientaciones motivacionales y la función motivacional del habla privada en dicho proceso; a continuación detallamos las primeras aproximaciones empíricas al estudio de esta función motivacional.

5. La función motivacional del habla privada

Las primeras publicaciones sobre la aplicación del enfoque socio-histórico al estudio de la motivación constituyen una primera aproximación teórica a este tema en la que se ha puesto especial énfasis en la importancia de los procesos de interacción social para la construcción de la motivación del individuo. Sin embargo, en la mayor parte de estos trabajos no se ha entrado a analizar la idea del papel del habla privada en la internalización de la motivación. Solamente en los ya mencionados de Montero y Huertas (1997, 1999) se realiza una aproximación para integrar tres ideas vygotskianas: el origen social de los procesos motivacionales –tratado también en los restantes trabajos–, la necesidad de un análisis genético de dichos procesos y el papel del lenguaje –y en concreto del habla privada– en la autorregulación e internalización de los mismos.

El papel del habla privada como instrumento mediador constituye un aspecto esencial dentro de la teoría vygotskiana y en el estudio de la motivación, ya que, por sus características, supone un fenómeno a través del cual es posible conocer el proceso de

desarrollo e internalización de las funciones mentales y, en concreto, de los procesos motivacionales, especialmente el que aquí nos ocupa: la motivación de logro. Por lo tanto, es esperable que, en el contenido del habla privada, aparezcan elementos motivacionales o afectivos que el niño está internalizando.

La cuestión relativa a la presencia de componentes afectivos en el habla privada de los niños está presente desde los primeros trabajos sobre este fenómeno. Vygotski no señaló la presencia de una función motivacional del habla privada, ya que él se centró exclusivamente en su función básica de autorregulación cognitiva. Sin embargo, no descartó la posibilidad de que el habla privada tuviera otras funciones, de hecho, menciona que, de forma accesoria a su función principal, el habla privada posee una función expresiva y de descarga emocional.

Desde las primeras aproximaciones al estudio del habla privada o egocéntrica, aparecen muestras de que en este fenómeno se manifiestan elementos motivacionales o afectivos. Flavell (1966), al estudiar el habla privada, señaló que “aunque gran parte del habla podía ser descrita como mediadora o reguladora, gran parte era de una fuente diferente. El niño [...] expresaba una variedad de estados afectivos tales como intranquilidad por estar solo, frustración y satisfacción ante fallo y acierto en la tarea, e incluso necesidades inminentes” (p.13, tomado de Kohlberg et al., 1968, p. 700). En esta línea de primeras aproximaciones al habla privada, Klein (1964) sugirió que podían existir en el habla privada dos categorías funcionales: la autorregulación cognitiva y la expresión del afecto. Este autor encuentra una evidencia de esta función de expresión afectiva en el habla privada del adulto; según la interpretaciones de Klein, una cantidad considerable de adultos emiten habla privada y, en este caso, no se está produciendo una internalización del habla privada, sino que aparecen más elementos de tipo afectivo. Esta afirmación, sin embargo, hay que tomarla con cierta cautela, ya que es una apreciación no probada empíricamente y puede depender de otros factores.

La función de autorregulación afectiva o motivacional del habla privada fue comentada también por otros autores. En esta línea, Kohlberg, et al. (1968) sostienen que el hecho de que un incremento de la dificultad provoque un aumento de la emisión de habla privada puede deberse, por una parte, a una necesidad de regulación cognitiva externa y, por otra parte, a que ese habla privada “tiene una función expresiva despertada por la frustración” (p. 728). Berk (1992), que incluye en sus estudios categorías de habla privada de expresiones de afecto, considera que estas expresiones pueden considerarse

autorreguladoras si proporcionan al niño una ayuda para ajustar su estado emocional al nivel adecuado para obtener un rendimiento óptimo en la tarea que se les propone. Frawley y Lantolf (1986) sugieren la posibilidad de distinguir, dentro del habla privada autorreguladora, diferentes funciones, entre las que incluyen la demarcación de las metas de la tarea y la función afectiva; en esta misma línea, Patrick y Abravanel (2000) señalan esas posibles funciones que parece cumplir el habla privada, todas ellas de carácter adaptativo para la realización de una tarea; entre ellas, sitúan una función motivacional que se puede producir de forma ocasional y que se refiere a “alentarse uno mismo sobre su habilidad para realizar una tarea” (p. 59).

Los componentes motivacionales o afectivos del habla privada, aunque no han constituido objeto de estudio en la mayor parte de la literatura sobre habla privada, han estado presentes en muchas ocasiones ya que se han incluido en algunos sistemas de codificación del habla privada en investigaciones que analizaban el proceso de internalización este tipo de lenguaje. Entre ellos, destaca el código desarrollado por Berk (1986; Berk y Garvin, 1984; Berk y Landau, 1993; Berk y Spuhl, 1995; Bivens y Berk, 1990) que incluye dos subcategorías referentes a componentes afectivos o motivacionales: las expresiones de afecto relevantes e irrelevantes para la tarea; este sistema de codificación también fue adoptado por otros autores (Lee, 1998; Winsler, Díaz, McCarthy y Bird, 1997); respecto a esta distinción de las expresiones de afecto según su relevancia para la tarea, Winsler y Díaz (1995) consideran que dichas emisiones, aunque aparentemente sean irrelevantes para la tarea por su contenido, pueden cumplir una función motivacional importante en la realización de la tarea ayudando a regular el estado emocional y facilitando la implicación del individuo en la tarea. Díaz y colaboradores (Díaz y Padilla, 1985; Díaz, et al., 1991; Frauenglass y Díaz, 1985) y otros autores (de Olmedo et al., 2001), en lugar de realizar esta distinción en función de la relevancia para la tarea de las emisiones privadas de afecto, incluyeron en su sistema de codificación una categoría denominada ‘autorrefuerzo’ que incluía distintos elementos afectivos y motivacionales: “verbalización del éxito, fracaso o frustración en la tarea, incluyendo valoraciones punitivas o negativas de los resultados. También las verbalizaciones relativas a la dificultad o al grado de terminación de la tarea” (Frauenglass y Díaz, 1995, p. 107 de la versión castellana); Feigenbaum (1992) creó una categoría en su código muy similar a la de autorrefuerzo de Díaz, pero en su caso estaba dividida en función si estas emisiones cumplían una función autorreguladora o no. Furrow (1992) desarrolló un código de análisis

que servía para categorizar las emisiones tanto de habla social como de habla privada basado en categorías funcionales; entre ellas, incluyó una categoría de ‘función expresiva’ que agrupaba emisiones con distinto contenido motivacional o emocional, como opiniones sobre su autoevaluación de la ejecución de la tarea, expresiones de estados afectivos internos o emisiones que expresaban sentimientos y deseos, así como manifestaciones de las metas; asimismo, Patrick y Abravanel (2000) incluyeron, dentro de las emisiones de habla privada relevantes para la tarea, una categoría de habla autoexpresiva, que se refiere a las observaciones y comentarios realizados por los niños sobre la tarea, exclamaciones y expresiones emocionales, comentarios referidos a su rendimiento y su competencia en la actividad.

La inclusión en todos estos códigos de categorías referentes a aspectos motivacionales o afectivos demuestran que la presencia de contenido motivacional en el habla privada ha estado muy presente en la mayoría de estudios sobre este fenómeno, aunque no hayan investigado sobre dichas emisiones. A continuación detallamos algunas investigaciones empíricas que han analizado la función motivacional del habla privada,

5.1. Estudios previos sobre habla privada aplicada al estudio de la motivación

Actualmente, existen algunas líneas de investigación (Chiu y Alexander, 2000; Montero et al., 1998; Montero, de Dios y Huertas, 2001; Montero y Huertas, 1995; 1999) centradas en el estudio de la función motivacional del habla privada y en el papel de este fenómeno lingüístico en el proceso de internalización y autorregulación de los procesos motivacionales. La investigación en este ámbito es todavía muy escasa, ya que la mayor parte de los estudios sobre habla privada se ha centrado en el análisis de sus aspectos cognitivos, sin atender a la posible función del habla privada en el desarrollo de los procesos motivacionales en los niños (Montero y Huertas, 1995).

Los primeros estudios empíricos realizados en esta dirección han mostrado la potencialidad del análisis del habla privada para identificar los factores motivacionales que comienzan a manifestarse dentro del contexto escolar en Educación Infantil y Primaria. Además, se ha comprobado que en este tipo de habla se producen gran cantidad de emisiones con contenido motivacional que ya comienzan a manifestar ciertas características de orientación a las tareas académicas.

Una parte de estas investigaciones se han llevado a cabo con el propósito de localizar en el discurso privado de los niños los elementos que configuran la motivación de

logro desde una perspectiva teórica de orientación a metas. Montero y Huertas (1995), en una primera aproximación al estudio de la función motivacional del habla privada, constataron la existencia de un porcentaje relevante de habla privada motivacional – superior al 14%- dentro del total de habla privada emitida por niños preescolares de tres a cinco años, mientras llevaban a cabo tanto tareas con un contenido académico como actividades lúdicas en distintas situaciones sociales. El contenido afectivo-motivacional del habla privada se repartía equitativamente en cuatro categorías diferentes: motivaciones primarias, lúdicas, de afiliación y de logro; esta última categoría agrupaba las emisiones de habla privada con contenido motivacional que manifestaban elementos motivacionales de orientación a metas relacionadas con el deseo de ser eficaz en la realización de la tarea o actividad en la que los niños se encontraban inmersos. Estos resultados del primer estudio demuestran la posibilidad de estudiar los procesos de internalización de la motivación a través del análisis del habla privada emitida por los niños.

En estudios posteriores, se ha encontrado en alumnos de las primeras etapas educativas –de edades comprendidas entre cuatro y ocho años- un porcentaje similar de habla privada con contenido motivacional en diferentes situaciones. En contextos naturales de aula, la cantidad de emisiones de habla privada motivacional oscilaba, según la edad de los sujetos, entre un 15% y un 18% del total de emisiones de habla privada manteniéndose constante a lo largo de distintos momentos de observación (Montero y Huertas, 1999; Montero, de Dios y Huertas, 2001); en situación de laboratorio –en un contexto con mayor grado de estructuración- la emisión de habla privada con contenido motivacional se incrementaba, encontrándose un 28% de emisiones de este tipo con respecto al total de habla privada emitida (Montero y Huertas, 1999). A diferencia de la investigación detallada anteriormente, estos porcentajes de emisiones se refieren únicamente al habla privada con contenido motivacional de logro, ya que emisiones con otro contenido motivacional eran casi inexistentes. Estos resultados constatan que la presencia de contenido motivacional en el discurso privado de los niños es relativamente estable.

Estos trabajos (Montero y Huertas, 1999; Montero, de Dios y Huertas, 2001), además de analizar la cantidad de emisiones de habla privada motivacional, han estudiado el contenido de dichas emisiones. Los resultados en este sentido muestran que, en el discurso privado espontáneo de los niños de estas edades, aparecen manifestaciones de distintos elementos motivacionales. Las categorías de habla privada motivacional de logro

incluidas en los sistemas de codificación de habla privada en estas investigaciones abarcaban los siguientes componentes motivacionales:

- Expectativas de resultado.
- Atribuciones causales de los resultados.
- Evaluaciones del resultado con un contenido emocional neutro.
- Evaluaciones del resultado con carga emocional asociada.
- Reacciones emocionales
- Mensajes orientados a la búsqueda de juicios positivos de competencia o lucimiento.

Estos elementos motivacionales son relevantes desde una perspectiva teórica de orientación a metas (Dweck y Elliott, 1983; Montero, 1997, Montero y Huertas, 1997, 2002); los resultados mostraron que las emisiones de habla privada de cada categoría motivacional de logro se manifiestan en distinta frecuencia; en concreto, el habla privada de los niños manifiesta en mayor proporción de evaluaciones privadas de la actividad que están llevando a cabo y reacciones emocionales, las cuales, en ocasiones, se encuentran asociadas a dichas evaluaciones. Esta distinción de elementos motivacionales en el habla privada de los niños podría indicar que este fenómeno está sirviendo para la internalización de distintos factores que, posteriormente, configuran una orientación motivacional específica. Estos elementos motivacionales podrían aparecer en distinta proporción a lo largo del desarrollo, lo que indicaría que el proceso de internalización de los factores que integran la orientación a metas se producen en distintos momentos evolutivos; en este sentido, los resultados proporcionados por los estudios llevados a cabo han mostrado diferencias significativas en la aparición de estos elementos en el desarrollo, aunque esta cuestión necesita aún mayor investigación.

Además de la localización de habla privada motivacional en el discurso espontáneo de los niños y el análisis de su contenido, algunas de estas investigaciones (Montero y Huertas, 1999) han ido más allá para conocer la funcionalidad del habla privada con contenido motivacional; en esta línea, han encontrado una relación significativa entre la emisión de determinados elementos motivacionales en el habla privada –como las evaluaciones con contenido emocional- e indicadores motivacionales como el rendimiento y la persistencia. Asimismo, los resultados apuntan que la emisión espontánea de atribuciones causales sobre el resultado de la tarea en el habla privada de los niños parecen influir en el rendimiento futuro (Montero y Huertas, 1999).

Estos estudios suponen una primera aproximación que ha permitido valorar la importancia del contenido motivacional del habla privada como una camino para estudiar el proceso de internalización de los elementos motivacionales presentes en la sociedad. Además, se ha apuntado la idea de que este habla parece influir en la conducta motivacional del niño. Sin embargo, estos resultados son sólo aproximativos, ya que estos estudios se han realizado siguiendo una metodología *ex post facto*, que no permite asegurar la influencia de la emisión de habla privada motivacional sobre otros indicadores motivacionales. Para conocer la influencia del habla motivacional sobre la conducta motivada del niño sería necesario aplicar otro tipo de metodología experimental que permita llegar a resultados más concluyentes.

Las investigaciones sobre el contenido motivacional del habla privada comentadas hasta este punto se centran en la concepción de la motivación de logro postulada desde la teoría de orientación a metas, considerando que distintos elementos motivacionales configuran la orientación motivacional de logro del individuo. Sin embargo, otras investigaciones (Chiu y Alexander, 2000) han estudiado la función motivacional del habla privada desde una perspectiva motivacional distinta. En este caso, los autores no buscaban analizar el contenido motivacional del habla privada para encontrar distintos factores motivacionales, sino estudiar la relevancia del habla privada cognitiva y metacognitiva en otros indicadores motivacionales como la persistencia y el deseo de independencia de los niños. Los resultados obtenidos de la realización por parte de niños de entre tres y cinco años de tres tareas de naturaleza visomotora y de dificultad moderada mostraron unas correlaciones positivas significativas entre la emisión de habla privada y la persistencia en la tarea. Asimismo, encontraron una relación entre la emisión de habla privada metacognitiva –autorreforzadora– y las conductas de motivación de logro de persistencia y búsqueda de independencia para realizar la tarea. Estos datos van en la línea de que el contenido del habla privada posee una función motivacional que repercute en la conducta del niño; sin embargo esta correlación no permite clarificar si el habla privada metacognitiva sirve para motivar a los niños o si la motivación de logro lleva a los niños a expresar habla privada autorreforzadora o metacognitiva, es decir, cuál de los dos fenómenos es causante del otro, por lo que se necesitarían más datos de corte experimental para aclarar el papel del habla privada en la motivación.

5.2. Los elementos motivacionales de orientación a metas en el habla privada.

La teoría socio-histórica, aplicada al estudio de la motivación, realiza un conjunto de aportaciones teóricas relativas a la concepción del origen, formación y desarrollo de los procesos motivacionales y en concreto de la motivación de logro, al mismo tiempo que proporciona herramientas metodológicas adecuadas a través de las cuales se puede acceder a ese conocimiento, lo que puede permitir superar algunas de las principales limitaciones teóricas y metodológicas de las teorías motivacionales, como ya especificamos en este capítulo.

Sin embargo, la teoría socio-histórica no constituye una teoría motivacional, sino que supone una teoría general de la Psicología aplicable al estudio del desarrollo de la motivación; por lo tanto, no aporta conocimientos teóricos específicos sobre la configuración de la motivación de logro. Por esa razón, para el estudio de la motivación desde un enfoque socio-histórico, es necesario apoyarse en un modelo motivacional que aporte la base teórica relativa a la concepción de la motivación de logro y determine los procesos motivacionales relevantes en la configuración de la motivación en los individuos. Sin embargo, esta relación entre la perspectiva socio-histórica y las teorías motivacionales no supone una simple integración de los conceptos de ambas posiciones, sino que, partiendo de los principios de la teoría socio-histórica se puede explicar y comprender el proceso de formación y desarrollo de la motivación, entendida desde un determinado contexto teórico. Montero (1989) señala que en la aproximación socio-histórica a la motivación se pueden integrar la mayor parte de las teorías actuales sobre la motivación de logro.

Los procesos motivacionales considerados clave para la comprensión de la motivación humana y, en concreto, de la motivación de logro, varían dependiendo de la teoría motivacional que se adopte, como se pudo comprobar en la exposición de estas teorías realizada en el primer capítulo de este trabajo. El posicionamiento teórico, dentro del amplio abanico de enfoques motivacionales existentes, resulta fundamental para proceder al estudio de la motivación desde una perspectiva socio-histórica, ya que determinará el objeto de estudio, es decir, los factores motivacionales que, desde una posición socio-histórica vygotskiana, son interiorizados por el individuo a partir de la interacción con la sociedad.

Las investigaciones descritas en el apartado anterior, que investigaban la función motivacional del habla privada, se basaban en dos enfoques teóricos diferentes: los estudios

llevados a cabo por Montero y Huertas (1995, 1999; Montero, de Dios y Huertas, 2001) partían de una concepción motivacional de orientación a metas, mientras que el trabajo de Chiu y Alexander (2000), se fundamentaba en las teorías de la motivación intrínseca. Estos modelos teóricos aportaban los elementos motivacionales que se aplicaban al estudio de la motivación desde la concepción socio-histórica y, concretamente al estudio del habla privada como elemento mediador en el desarrollo motivacional de los niños. Además, otros autores como McCaslin y Murdock (1991) han planteado un modelo socio-histórico de la motivación incorporando elementos de otras teorías motivacionales como la teoría de la atribución de Weiner, la teoría del aprendizaje social postulada por Bandura u otras teorías socio-cognitivas que se mantienen vigentes en la actualidad.

En este trabajo que presentamos, continuamos la primera línea que hemos señalado sobre la investigación de la función motivacional del habla privada. En ella, se recoge la fundamentación de la teoría de orientación a metas en lo que se refiere a los elementos o factores que configuran la orientación motivacional, ya que, como se comentó en el primer capítulo, constituye uno de los modelos teóricos más completos para el estudio de la motivación de logro. Concretamente nos basamos en el modelo de la motivación de logro presentado por Montero (1997; Montero y Huertas, 2002), el cual está basado en el modelo desarrollado por Dweck y Elliott (1983), y que ya describimos en el apartado 3.5 del capítulo 1. Pero, nuestra intención no se centra en estudiar esta teoría, sino en aplicar los principios de la teoría socio-histórica al estudio de la motivación de logro, concebida desde la teoría de la orientación a metas, para conocer la funcionalidad del habla privada en la internalización de los elementos motivacionales considerados relevantes desde ese enfoque teórico de la motivación de logro.

Desde la teoría motivacional de metas en la que nos basamos (Montero, 1997; Montero y Huertas, 2002; Dweck y Elliott, 1983), se postula la existencia de un conjunto de elementos cognitivos y afectivos que configuran la orientación motivacional de logro de los individuos, que ya se describieron en el primer capítulo de este trabajo. Podemos recordar que los elementos que influyen en la motivación señalados desde este marco teórico son:

- Concepción de la inteligencia.
- Tipo de meta.
- Expectativas de resultado y de eficacia (o de meta).
- Evaluaciones de los resultados.

- Atribuciones causales de los resultados
- Análisis de estrategias o mensajes instrumentales.
- Reacciones emocionales.

Como ya se comentó en la exposición de la teoría de metas, las distintas orientaciones motivacionales que pueden seguir los sujetos –orientación a metas de aprendizaje, orientación a la búsqueda de juicios positivos de competencia y orientación a la evitación de valoraciones negativas- difieren en las características que presentan estos elementos cognitivos y motivacionales. Estas orientaciones motivacionales no se consolidan en los individuos hasta los 10-11 años; sin embargo, antes de esta edad ya aparecen y se van desarrollando los elementos que las configuran, pudiendo empezar a diferenciarse en sus características desde los primeros años.

En este proceso de desarrollo de las orientaciones motivacionales es donde tratamos de aplicar la aproximación vygotskiana. Partiendo del enfoque socio-histórico, consideramos que el proceso de formación, desarrollo e internalización de los elementos motivacionales que configuran la orientación a metas se realiza a través de instrumentos mediadores. En ese sentido, el habla privada, como instrumento de internalización de los procesos mentales, constituye una herramienta que puede mostrar el modo en que se desarrollan e internalizan algunos de estos elementos motivacionales en el individuo ya que se trata de un fenómeno mediador en dicho desarrollo que facilita la transferencia de los factores motivacionales -relevantes desde la teoría motivacional de orientación a metas- desde un plano interpsicológico a un plano intrapsicológico. Por lo tanto, desde este punto de vista, resulta de interés conocer la función del habla privada en este proceso de desarrollo e internalización de elementos motivacionales.

Como ya se señaló en el capítulo 1, gran parte de estos elementos motivacionales señalados desde la teoría de orientación a metas pueden ser estudiados mediante métodos observables y análisis de discurso. Concretamente, las expectativas, evaluaciones de los resultados, atribuciones causales, mensajes instrumentales y reacciones emocionales son susceptibles de observación en el discurso de los niños. En ese sentido, si aparecen en el discurso de los niños, se manifestarán también en su habla privada ya que ésta supone un discurso del niño dirigido a él mismo. Por lo tanto, el habla privada puede constituir una herramienta metodológica que permita analizar y evaluar las características de dichos elementos motivacionales. De hecho, algunos de estos elementos ya han sido detectados en

el habla privada de los niños en estudios previos (Montero, de Dios y Huertas, 2001; Montero y Huertas, 1999).

5.3. El estudio del habla privada: una ventana al desarrollo de los procesos motivacionales

Dentro de la perspectiva socio-histórica -como ya se ha comentado- ocupa un lugar de especial relevancia el fenómeno del habla privada, el cual constituye una herramienta de mediación en el proceso de desarrollo e interiorización de los procesos psicológicos superiores por el individuo desde un plano social. Desde el comienzo de la investigación de este fenómeno por Vygotski, muchos han sido los trabajos encaminados a conocer el papel del habla privada en la autorregulación cognitiva, de la actividad motora, o de la atención, así como su proceso de aparición, consolidación e internalización durante la infancia. Más recientemente -como hemos podido comprobar en las investigaciones comentadas anteriormente- algunos autores han extrapolado los principios de la teoría socio-histórica al estudio de la motivación, en concreto de la motivación de logro, comenzado a analizar la función del habla privada en el desarrollo e internalización de los procesos motivacionales.

Los primeros trabajos realizados en esta dirección, han mostrado la potencialidad habla privada para el estudio del proceso de internalización de los componentes motivacionales, ya que en ella se manifiesta una proporción relevante de emisiones con contenido motivacional -fundamentalmente de motivación de logro- en niños desde la edad preescolar; en su contenido, como ya se ha comentado, se identifican distintos elementos de la orientación a metas, lo que parece llevar a la conclusión de que un análisis exhaustivo de este habla permitirá conocer la formación de la orientación motivacional de logro en los alumnos.

La función del habla privada como instrumento mediador en la internalización de la motivación, convierte a este fenómeno en un medio de transmisión de los procesos motivacionales desde un plano interpsicológico a un nivel intrapsicológico. Por lo tanto, si se analiza el habla privada, se puede conocer cómo se produce este proceso de interiorización. El habla privada posee unas características -señaladas por Vygotski y comentadas en el segundo capítulo- que lo convierten en un fenómeno idóneo para poder investigar el desarrollo e internalización de los procesos motivacionales. Se trata de un fenómeno que producido de forma espontánea por los niños y es vocalizado y externo, por

lo que su análisis se puede realizar de una forma natural y no inducida, mediante la observación y análisis de su contenido. Además, aparece en todos los niños cuando realizan alguna actividad y su producción es especialmente elevada durante las primeras etapas escolares, características que facilitan la detección de los componentes motivacionales para el estudio de su internalización.

Con estas características, el habla privada constituye un instrumento idóneo para conocer y evaluar el desarrollo motivacional de los individuos, especialmente en edades tempranas. Además, permite superar algunos obstáculos metodológicos encontrados en el estudio de la motivación desde otros marcos teóricos. Entre ellos, destaca el hecho de que el estudio del habla privada supone un procedimiento de evaluación y análisis de la motivación directamente observable, por lo que proporciona información directa de los procesos motivacionales que se están produciendo en el individuo, a diferencia de otros métodos, como es el caso de los autoinformes o las entrevistas, cuya recogida de datos es más indirecta ya que no se está observando directamente el proceso de internalización de la motivación, sino que es el individuo el que informa conscientemente sobre ello. Además, el habla privada, al constituir un discurso dirigido a uno mismo, resulta una fuente de información más fiable que los procedimientos de evaluación indirectos, que pueden ser susceptibles de sesgos. Una última ventaja metodológica del estudio de la motivación a través del habla privada radica en que es posible su estudio desde edades muy tempranas, cuando no es factible la aplicación de otros métodos de evaluación de la motivación, aspecto que ya se comentó al inicio de este capítulo; además, de su posible estudio en la infancia, coincide en este período evolutivo con el momento más álgido de producción de habla privada, lo que otorga un mayor valor al estudio de los procesos motivacionales a través del habla privada en esas edades.

En conclusión, esta línea de investigación consistente en el análisis del contenido del habla privada, permite analizar el desarrollo motivacional mediante el estudio de los elementos motivacionales que aparecen en el habla del niño mientras realiza una actividad, así como supone un método directo para conocer su proceso de internalización desde las primeras etapas escolares.

Para ello, resulta necesario, en primer lugar, poseer un sistema de categorías con el que codificar las emisiones de habla privada con contenido motivacional de logro según la teoría de orientación a metas. Actualmente, el único código elaborado con este objetivo es el utilizado por Montero y Huertas (1999), aunque, necesita ser desarrollado con más

detalle para captar el proceso de desarrollo e internalización de los distintos elementos motivacionales que aparecen en el habla privada. En este trabajo proponemos un sistema de codificación que, siguiendo esta línea, comprende los principales elementos que configuran la motivación de logro desde la perspectiva teórica de orientación a metas y que son susceptibles de ser analizados en el discurso de los individuos.

En resumen, parece adecuado seguir investigando en esta línea con el objetivo de conocer la función motivacional del habla privada y, a través de su estudio, conocer el desarrollo de los elementos motivacionales así como sus consecuencias en el rendimiento educativo de los alumnos desde las primeras etapas escolares. El conocimiento de dicho desarrollo motivacional desde Educación Infantil y primaria puede resultar relevante no sólo desde un punto de vista teórico, sino que resulta esencial para, a partir de esos datos, poder realizar intervenciones motivacionales tempranas en la escuela para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, para lograr este objetivo, es necesario en primer lugar, superar los principales obstáculos metodológicos que se encuentran en el estudio del habla privada. A este objetivo se dedican los primeros estudios de este trabajo, para, a partir de ello, poder estudiar con garantías la función motivacional del habla privada.

En este trabajo, nos vamos a centrar en la superación de dos de los problemas metodológicos del habla privada ya comentados en este capítulo. En concreto, abordamos los problemas relativos a la relación entre habla privada y rendimiento, ya que uno de los objetivos de este trabajo consiste en estudiar la influencia del habla privada –y concretamente del habla privada motivacional- sobre el rendimiento, consistentes en el tipo de metodología utilizada para analizar la relación entre ambas variables y el problema planteado por la dificultad de la tarea como una variable enmascarada que puede intervenir en esta relación. Para la superación de estos problemas de índole metodológica ponemos en práctica las soluciones aportadas por Díaz (1992) y explicadas en el capítulo anterior: la aplicación de una metodología de tipo experimental manipulando la aparición del habla privada y, en segundo lugar, el control de la dificultad de la tarea de forma que se adapte de forma individual a cada niño.

ESTUDIOS EMPÍRICOS

“Mantente en tu quehacer y conságrate a él, en tu tarea envejece. No te admires de las obras del pecador, confía en el Señor y en tu esfuerzo persevera”.

Eclesiástico 11, 20-21

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS GENERALES DEL TRABAJO EMPÍRICO

La investigación sobre habla privada llevada a cabo en las últimas décadas -como hemos revisado en la primera parte de este trabajo- ha estado dirigida a probar el papel del habla privada espontánea en la autorregulación de los procesos psicológicos internos, así como del proceso de desarrollo que sigue la aparición, consolidación e internalización del habla privada durante la infancia. Los resultados –no siempre exitosos- han demostrado que el análisis de este fenómeno durante la resolución de una tarea proporciona una vía para acceder al conocimiento sobre los procesos mentales cuya adquisición va de un plano social hasta un plano individual.

Sin embargo, dicha investigación presenta una serie de problemas metodológicos que no han sido bien resueltos en los estudios empíricos realizados hasta este momento. Ello ha provocado que los resultados de tales investigaciones sean, en algunos casos, poco concluyentes e, incluso, contradictorios. Este hecho, aunque no resta validez a la investigación sobre habla privada, impide tener mayor certeza sobre el proceso de desarrollo e internalización de los procesos mentales estudiados desde la perspectiva socio-histórica.

La puesta en práctica de soluciones para superar estas dificultades en la metodología utilizada en los estudios sobre habla privada espontánea puede suponer una ayuda para mejorar nuestro conocimiento sobre la función autorreguladora del lenguaje y a investigar la posible función motivacional del habla privada y el proceso de formación y desarrollo de las orientaciones a meta a través de la internalización de algunos de los elementos que configuran tareas orientaciones y que se manifiestan en el habla privada, especialmente a edades escolares.

Desde este planteamiento, en este trabajo, se proponen tres objetivos generales:

- Poner a prueba la aplicación de un paradigma experimental que permita estudiar la función del habla privada emitida por niños en edad escolar durante la resolución de una tarea, superando las dificultades metodológicas existentes en anteriores investigaciones.
- Estudiar la posible función motivacional del habla privada a través de su contenido y de su influencia sobre el rendimiento y la persistencia.

- Analizar el proceso de desarrollo e internalización de los elementos que, desde una perspectiva teórica de orientación a metas, configuran la motivación de logro, en niños de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria.

CAPÍTULO 3. ESTUDIO PILOTO

1. Justificación

Como ya se ha comentado, los estudios llevados a cabo en los últimos años sobre habla privada han encontrado una serie de problemas de índole metodológica que han dificultado la investigación sobre este fenómeno.

Entre estas dificultades metodológicas –expuestas por Díaz (1992) y recogidas en el capítulo 2 – en este trabajo vamos a abordar aquéllas referentes al estudio de la relación entre habla privada y rendimiento. La investigación en este sentido, ha dado lugar a resultados contradictorios sobre el papel que ejerce el habla privada sobre el rendimiento, lo que puede poner en duda la funcionalidad de este fenómeno en el desarrollo e internalización de los procesos psicológicos. Aunque ya se expuso en profundidad este aspecto en el capítulo 2 de este trabajo, es necesario recordar que Díaz (1992) atribuye esta falta de claridad de los resultados a dos problemas metodológicos. El primero de ellos alude al papel de la dificultad de la tarea como una variable extraña o no controlada, que puede estar modulando la relación entre el habla privada y el rendimiento. El segundo de ellos, se refiere al hecho de que la mayor parte de la investigación sobre habla privada se ha llevado a cabo mediante una metodología “ex post facto”, que permite analizar la relación entre habla privada y rendimiento, pero no establece con total validez una relación causal entre ambas variables.

Para superar estos dos problemas metodológicos, Díaz (1992) propone la manipulación de la dificultad de la tarea de manera para asegurar que dicha dificultad es similar en todos los participantes en el estudio. Asimismo, plantea la posibilidad aplicar diseños de naturaleza experimental que permitan manipular la emisión de habla privada, para analizar su influencia sobre el rendimiento.

En este trabajo, hemos aplicado estas dos soluciones propuestas por Díaz (1992) a la investigación sobre habla privada, para comprobar el efecto de este fenómeno sobre el rendimiento. Pero, para ello, era necesario realizar previamente un estudio piloto que permitiera encontrar los procedimientos adecuados, tanto para establecer individualmente el grado de dificultad de la tarea que acometerían los participantes en el estudio como para manipular la emisión de habla privada.

En primer lugar, para superar el obstáculo metodológico que representa la dificultad de la tarea en la investigación sobre habla privada, era preciso tener la certeza de que dicha

dificultad es igual para todos los sujetos en la situación experimental. Esto supone la necesidad de diseñar una tarea que sea adaptable al nivel de habilidad de cada niño. En este trabajo, la tarea que se ha utilizado son puzzles Tangram, los cuales presentan una serie de características que permiten crear diferentes niveles de dificultad de manera que pueda adaptarse al nivel de habilidad de cada niño en dicha tarea. Para ello, se propone la realización de una calibración individual de la dificultad de la tarea para adecuarla al nivel de habilidad de cada niño, como se detalla en el procedimiento de este estudio. En este estudio piloto se pretende comprobar si los niveles de dificultad que se han diseñado en esta tarea son adecuados para adaptarla a los niveles de habilidad de los niños de las edades estudiadas.

En segundo lugar, para manipular experimentalmente la emisión de habla privada, se planteó la creación de condiciones que permitieran la emisión de habla privada y condiciones que la dificultaran. La condición que permitía la emisión o uso de habla privada es una situación natural de realización de la tarea, ya que el habla privada aparece espontáneamente en los niños. En cambio, la condición para dificultar su emisión suponía diseñar situaciones que, de manera indirecta, pudieran obstaculizar la emisión espontánea de habla privada en los niños.

En este estudio piloto se diseñaron y pusieron a prueba, tres formas distintas que pudieran obstaculizar la emisión de habla privada emitida. Para ello, nos basamos en algunos procedimientos puestos en práctica por otros autores, así como en algunos de los experimentos llevados a cabo por Vygotski (1934/2001) para comprobar sus hipótesis sobre las características básicas del habla privada, los cuales fueron descritos por el autor de "Pensamiento y Lenguaje" y los hemos explicado detenidamente en el segundo capítulo de este trabajo.

El primero de estos procedimientos para obstaculizar la emisión de habla privada en los niños consistía en dar instrucciones concretas a los alumnos de que no podían hablar durante la realización de la tarea. Este método fue utilizado por Vygotski (1934/2001) en uno de sus experimentos, en el cual prohibía expresamente a los niños hablar en voz alta, logrando una importante reducción del coeficiente del lenguaje egocéntrico. Más recientemente, en otro estudio (Frauenglass y Díaz, 1985) se ha analizado la emisión de habla privada en dos situaciones distintas: proporcionando instrucciones a los sujetos en las que se les invitaba a hablar mientras ejecutaban la tarea, lo que pretendía alentar la aparición de habla privada, o sin proporcionar ninguna instrucción de este tipo. En este

caso, Frauenglass y Díaz (1985) no encontraron diferencias significativas entre ambas condiciones, con y sin instrucciones, aunque, como ellos mismos señalan, existía una mayor tendencia a hablar en voz alta cuando se proporcionaba la instrucción de hablar; esto solamente se producía cuando los niños afrontaban determinados tipos de tareas, como ya se explicó con detenimiento en el capítulo 2. Por el contrario, Lee (1998), en otro estudio en el que comparó una situación en la que se invitaba a los niños a hablar mientras realizaban una tarea –método empleado por Frauenglass y Díaz (1985)- con otra situación en la que se les informaba de que no podían hablar durante su realización –siguiendo el procedimiento de Vygotski (1934/2001)- comprobó que el habla privada se incrementaba significativamente en la primera condición respecto a la segunda. En nuestro estudio creamos la misma condición utilizada por Vygotski (1934/2001) y Lee (1998) con la intención de desalentar a los niños a emitir habla privada mediante la instrucción de que no se debía hablar durante la realización de la tarea. Viendo los resultados de los estudios anteriores, nuestra hipótesis pretendía comprobar si instrucciones que desalentaran el habla podían obstaculizar la emisión de habla privada produciendo un descenso en la misma.

Los otros dos procedimientos que se diseñaron para obstaculizar la emisión de habla privada suponían una modificación de otro de los métodos utilizados por Vygotski (1934/2001) en sus propios experimentos. El autor bielorruso realizó un experimento para comprobar el carácter externo –vocalizado- del habla egocéntrica consistente en dificultar la vocalización del niño haciéndole escuchar música mientras realizaba la tarea, de manera que esta música impedía a los niños oírse entre sí y escucharse a sí mismos mientras hablaban. Según Vygotski, este método produjo un decremento de emisiones de habla egocéntrica situándose el coeficiente de habla egocéntrica entre un quinto y un cuarto de su valor en situaciones naturales. En este estudio piloto, recogiendo esa idea, se pusieron a prueba dos procedimientos para dificultar la emisión de habla privada por el niño; ambos consistían en hacer escuchar música al individuo mientras ejecutaba la tarea, pero en este caso se trataba de canciones en inglés y en español. Con la aplicación de los dos métodos, se trataba de comprobar si existían diferencias en el número de emisiones con un idioma u otro, de si el idioma producía distinta interferencia dependiendo de si era un comprensible para los sujetos (español) o incomprensible (inglés; los conocimientos de inglés de los niños de la muestra a estas edades no les permitía comprender el contenido de las canciones que escuchaban).

En resumen, en este estudio piloto se plantearon dos objetivos principales:

- Diseñar y poner a prueba un procedimiento para calibrar individualmente el nivel de dificultad de la tarea experimental en niños de edades comprendidas entre 4 y 8 años, adaptándola al nivel de habilidad de cada niño.
- Diseñar y poner a prueba la efectividad de diversos procedimientos de obstaculización de habla privada para poder manipular esta variable experimentalmente.

La consecución de estos dos objetivos permitirá, posteriormente, realizar un estudio experimental en el que se manipule la emisión del habla privada y se operative individualmente la dificultad de la tarea, superando dos de los principales problemas metodológicos señalados.

2. Método

2.1. Participantes

Este estudio piloto fue realizado con nueve alumnos/as de un centro educativo concertado de la zona norte de Madrid. Se solicitó autorización a los padres o tutores de todos los alumnos de Educación Infantil 4 años, 1º y 3º de Educación Primaria de dicho colegio (aproximadamente 250 alumnos/as distribuidos en tres aulas por nivel educativo, con una media que oscilaba entre 25 y 30 alumnos por aula), para su participación en los estudios.

Entre los niños que presentaron autorización (122), se excluyeron aquellos que presentaban necesidades educativas especiales y aquellos cuya lengua materna era distinta del castellano y los que eran bilingües. El control del idioma materno se realizó para garantizar que el habla privada se iba a manifestar siempre en el mismo idioma, por lo que no constituiría una variable extraña.

La muestra para el estudio piloto se extrajo aleatoriamente entre los niños autorizados por sus padres y no excluidos por los criterios mencionados; estuvo formada por tres alumnos/as de cada nivel educativo: Educación Infantil 4 años, 1º curso de Educación Primaria y 3º curso de Educación Primaria. En función del género, formaron la muestra de estudio piloto 5 niñas y 4 niños cuya distribución por niveles educativos se resume en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1. Distribución de la muestra del estudio piloto en función del nivel educativo y el género de los participantes.

	Ed. Infantil 4 años	1º Ed. Primaria	3º Ed. Primaria	Total
Niños	1	1	2	4
Niñas	2	2	1	5
Total	3	3	3	9

2.2. Materiales

1) El Tangram: La tarea experimental utilizada consistió en la realización de puzzles Tangram. El Tangram es un juego de rompecabezas, originario de China, compuesto por siete piezas de diferentes formas geométricas y tamaños. En concreto, consta de:

- Dos triángulos grandes.
- Un triángulo mediano, equivalente a la mitad de uno grande.
- Dos triángulos pequeños, cada uno de ellos igual a la mitad del triángulo mediano
- Un cuadrado.
- Un romboide

La colocación de estas piezas unidas entre sí da lugar a la formación de gran cantidad de figuras, siluetas humanas, de objetos, animales, formas abstractas, etc. La tarea propuesta a los sujetos consistía en la realización, con las piezas del Tangram, de una serie de figuras, según se explica detalladamente en el procedimiento. Las figuras eran presentadas en unas tarjetas que mostraban los modelos de figuras a reproducir por los niños.

Una de las características principales del Tangram reside en la combinación de la reflexión y de la planificación viso-espacial para su ejecución, posee una naturaleza no competitiva a priori, y puede utilizarse de forma individual o en grupo (Elffers, 1989). Sus características lo convierten en un instrumento óptimo para los objetivos de esta investigación por varias razones. En primer lugar, presenta un gran número de posibilidades ya que se pueden realizar multitud de figuras; en segundo lugar, se pueden establecer distintos niveles de dificultad entre las figuras que se pueden formar con sus piezas, lo que permitiría adaptar individualmente la dificultad de la tarea a cada sujeto para

que suponga un reto adecuado a cualquier edad y con cualquier nivel de habilidad o destreza, lo que constituye uno de los objetivos de este estudio piloto.

Para la realización de este trabajo, se diseñaron siete niveles de dificultad de figuras Tangram. Para la elaboración de dichos niveles, se combinaron cuatro criterios:

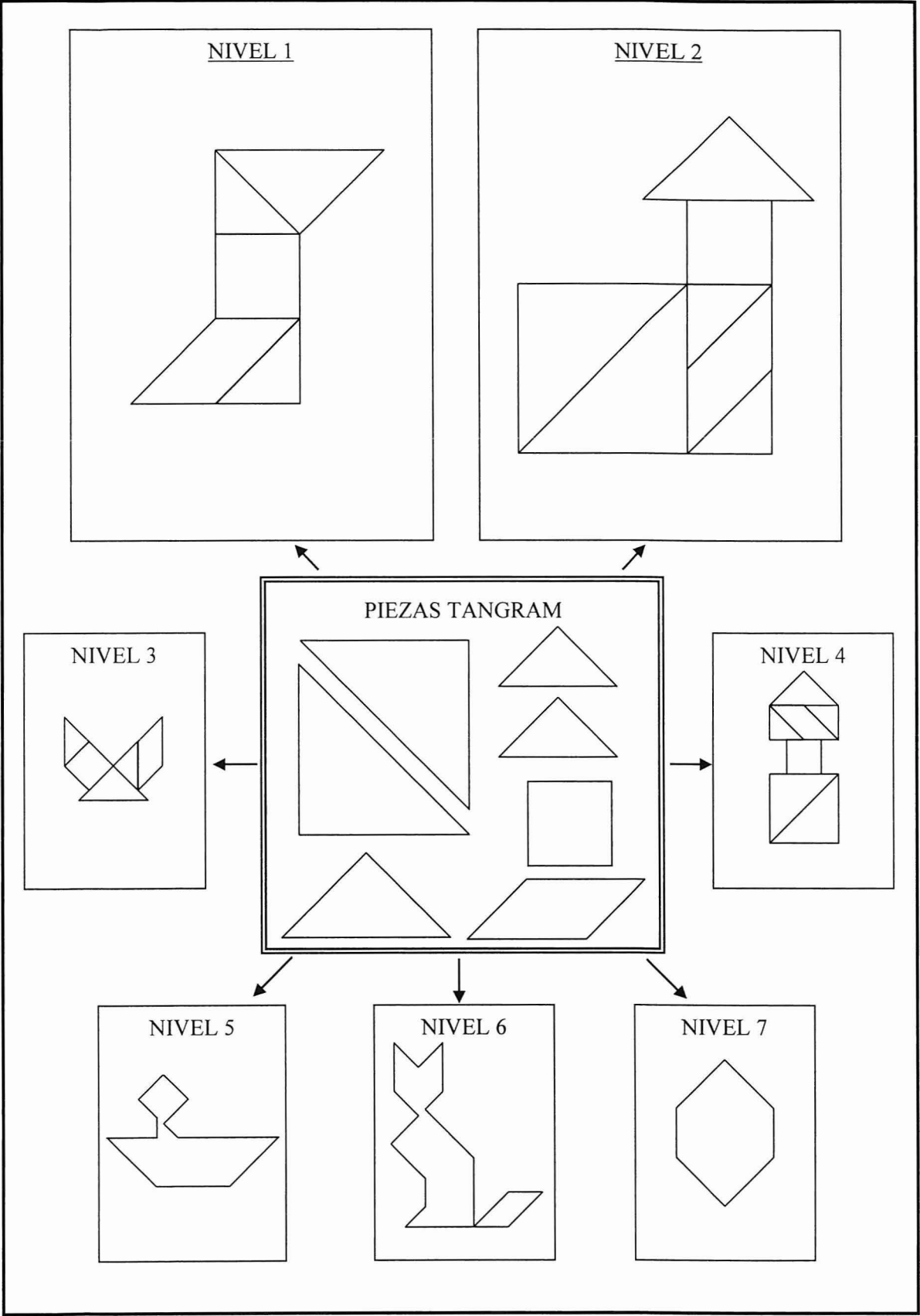
- 1º.- Tamaño de la plantilla modelo de la figura.
- 2º.- Contorno de las piezas.
- 3º.- Número de piezas de la figura.
- 4º.- Densidad de la figura (sólo en los dos últimos niveles).

Los siete niveles de dificultad, elaborados a partir de la combinación de estos criterios, constan de las siguientes características:

- Nivel 1: Figuras de cinco piezas, con la plantilla modelo a tamaño real de las piezas, y el contorno de cada pieza dibujado.
- Nivel 2: Figuras de siete piezas, con la plantilla modelo a tamaño real de las piezas, y el contorno de cada pieza dibujado.
- Nivel 3: Figuras de cinco piezas, con la plantilla modelo a tamaño reducido, con el contorno de cada pieza dibujado.
- Nivel 4: Figuras de siete piezas, con la plantilla modelo a tamaño reducido, con el contorno de cada pieza dibujado.
- Nivel 5: Figuras de cinco piezas, con la plantilla modelo a tamaño reducido, sin el contorno de las piezas, sólo con el dibujo de la silueta de la figura.
- Nivel 6: Figuras de siete piezas, con la plantilla modelo a tamaño reducido, sin el contorno de las piezas, sólo con el dibujo de la silueta de la figura. Dicha figura, por ser poco compacta, proporciona algunas pistas acerca de la colocación de algunas piezas.
- Nivel 7: Figuras de siete piezas, con la plantilla modelo a tamaño reducido, sin el contorno de las piezas, sólo con el dibujo de la silueta de la figura. Dicha figura, por ser muy compacta, no proporciona pistas sobre la colocación de las piezas.

En la Figura 3.1. se representa un modelo de figura que cada uno de estos niveles de dificultad, en tamaño proporcional al de las piezas, con una reducción de 3:1 respecto al tamaño real.

Figura 3.1. Niveles de dificultad de la escala Tangram



En el Anexo 1 se muestran diversos ejemplos de figuras pertenecientes a cada nivel de esta escala del Tangram. Estos niveles de dificultad presentan una secuencia ordenada de menor a mayor dificultad, aunque no se puede garantizar que el incremento de dicha dificultad entre todos los niveles es exactamente igual.

2) Sistema de codificación del habla privada: Aunque ése no supone un material en sí mismo, resulta conveniente señalar que se establecieron unos criterios concretos para codificar las emisiones espontáneas de los sujetos como habla privada. En primer lugar, se consideró habla privada como toda emisión “que no está claramente y definitivamente dirigida a un oyente” (Berk, 1986, p. 673). Siguiendo esta definición, para operativizarla establecer la distinción entre lo que se consideraba habla privada, en contraposición al habla social, se codificó como habla privada aquella que cumplía las siguientes características, las cuales están basadas en los criterios establecidos por otros autores (Behrend, et al., 1989; Girbau, 2002a, 2002b; Manning, White y Daugherty, 1994; Rubin, 1979; Winsler y Díaz, 1995):

- Una producción verbal externalizada con palabras o sonidos vocales.
- Murmullos, susurros o movimientos de labios, es decir, emisiones externalizadas, claramente reconocibles como vocalizadas, aunque sean ininteligibles.
- Emisiones que no formaban parte de un diálogo.
- Emisiones que no suponían una contestación a una pregunta del experimentador.
- Emisiones que no contenían un nombre o pronombre de referencia.
- Emisiones que no estaban acompañadas o seguidas de un contacto visual con el investigador, o una conducta no verbal para llamar su atención o con expectativa de respuesta indicada por una pausa.

En segundo lugar, se establecieron los criterios para la segmentación de emisiones o unidades de habla privada, basándonos en la literatura existente (Behrend et al., 1989; Frauenglass y Díaz, 1985; Girbau, 2002a, 2002b; Patrick y Abravanel, 2000; Rubin, 1979). En nuestro trabajo, hemos considerado como unidad de análisis cualquier emisión, oración, frase completa o incompleta, palabra, vocalización, murmullo o movimiento de labios con alguna de las siguientes características:

- Está separada de otras emisiones por dos o más segundos.

- Se produce un cambio argumental del contenido de las verbalizaciones, aunque el tiempo de separación entre las mismas sea inferior a dos segundos.
- Emisiones, que, manteniendo un mismo contenido, denotan un cambio de registro, ya sea en el ritmo del habla o en la prosodia.

3) Cámara de vídeo: Se utilizó una cámara de vídeo para la grabación de las sesiones de trabajo de cada participante, la cual estaba situada en un aula vacía del centro educativo. Dicha cámara tenía instalado un micrófono unidireccional, que se situó en la mesa de trabajo de los alumnos, y que permitía recoger con nitidez el habla emitida por los niños durante la realización de las tareas.

4) Aparato reproductor de cintas de audio con auriculares: Durante las sesiones experimentales, los niños tenían colocados unos auriculares conectados a un aparato reproductor de música mientras realizaban la tarea, el cual fue utilizado para la aplicación de las distintas condiciones de obstaculización del habla privada. Las condiciones experimentales se describen en el siguiente apartado.

2.3. Diseño y procedimiento

En este estudio, se llevaron a cabo dos sesiones de trabajo con cada niño de forma individual en un aula vacía del centro educativo, con la única presencia del investigador. Ambas sesiones estuvieron espaciadas por un intervalo de tiempo de una semana y fueron grabadas en vídeo para su posterior análisis.

Primera sesión-Fase de calibración:

La primera sesión tenía como objetivo la calibración de la dificultad de la tarea experimental para cada niño.

Al inicio de esta sesión, se proporcionaba al niño la posibilidad de elegir entre dos juegos completos de piezas Tangram de diferente color –uno rosa y otro verde-, aquél con el que deseaba realizar la tarea; con ello, se pretendía crear desde el inicio un ambiente de libre elección para que el sujeto se encontrara más atraído por la tarea que se le proponía realizar. A continuación se le enseñaban las siete piezas que componen el Tangram con el objetivo de que se familiarizaran con su tamaño y forma.

Posteriormente, comenzaba el proceso de calibración en la tarea propiamente dicho. El procedimiento seguido consistió en la realización de una figura Tangram de cada nivel de la escala de dificultad, siguiendo un orden de menor a mayor dificultad. En primer lugar, se iniciaba la calibración con una figura del nivel 1 de la escala del Tangram, el más sencillo; esta figura era elegida libremente por el propio participante entre un conjunto de cinco tarjetas-modelo que se le presentaban del mismo nivel de dificultad. Una vez que escogía una tarjeta se le explicaba que la finalidad de la tarea consistía en intentar reproducir con las piezas del Tangram la misma figura que se presentaba en el modelo que había elegido. Asimismo, se le invitaba a hablar, si lo deseaba, durante la realización de la tarea y se le pedía que avisara al experimentador cuando terminase la figura, o no quisiera seguir intentando su resolución.

Una vez realizada la figura correspondiente al primer nivel de la escala del Tangram –ya que todos los participantes realizaron correctamente la figura del nivel más fácil- se les daba a elegir una figura del siguiente nivel de dificultad. Si lo resolvía acertadamente sin ayuda –considerando acierto como la colocación correcta de la totalidad de las piezas que componían esa figura-, se pasaba al siguiente nivel de dificultad, para realizar otra figura de un nivel superior. Este procedimiento continuaba con cada participante hasta que no conseguía resolver la figura de un nivel de dificultad determinado por sí sólo y en su totalidad; el nivel de la escala de dificultad a la que pertenecía esa figura fue considerado el nivel de dificultad medio para ese niño, ya que se trataba del nivel que conseguía resolver parcialmente, pero no de forma completa, suponiendo para él un reto moderado. Con este procedimiento, se conseguía hallar el nivel de dificultad medio de cada niño en la tarea, el cual se adaptaba a su nivel de habilidad. Por último, se administraba al niño una última figura de un nivel de la escala del Tangram inmediatamente superior, lo cual nos permitía asegurarnos de que la calibración era correcta.

Para la elección de cada figura por el niño sólo se le mostraban aquéllas pertenecientes al nivel de dificultad que iba a acometer en ese momento. Durante la realización de la figura, no se le prestaba ningún tipo de ayuda. Si la requería, se le animaba a que lo resolviera por sí sólo. Únicamente cuando llegaba al nivel intermedio, que no era capaz de resolver sin la ayuda del adulto, se le ayudaba a terminarla.

La finalización de las figuras la marcaba siempre el niño, y se establecía según los siguientes criterios:

- Cuando había finalizado correctamente la figura y avisaba de ello al investigador.
- Cuando comunicaba que no quería seguir intentando su resolución, aunque estuviera sin finalizar o realizada de manera incorrecta, siendo consciente de ello el niño.
- Cuando solicitaba ayuda reiteradamente y se negaba a continuar si no recibía ayuda.

Estos criterios se siguieron tanto para la calibración como para las tareas de la fase experimental y en los siguientes estudios que componen este trabajo.

Segunda sesión-Fase experimental:

En la segunda sesión, se realizó el estudio experimental. Dicho estudio consistía en comprobar la eficacia de tres métodos diferentes de interferencia del habla privada.

Como se describe en la justificación de este estudio, se utilizaron tres condiciones diferentes para interferir u obstaculizar la emisión de habla privada por los participantes durante la realización de la tarea propuesta:

- Condición de instrucción de no hablar: En las instrucciones proporcionadas al niño al inicio de la tarea, se le avisaba de que no podía hablar mientras realizaba esa figura del Tangram, siendo necesario que permaneciera en silencio.
- Condición de música con letra en español: Mientras el niño realizaba la tarea, se emitía a través de los auriculares que tenía colocados canciones en español a un volumen medio. Estas canciones eran desconocidas para los participantes. En las instrucciones que se daban al comienzo de la realización de la tarea en esta condición se comunicaba al niño que iba a oír música, pero que su tarea consistía en resolver la figura Tangram propuesta.
- Condición de música con letra en inglés: igual que en el caso anterior, durante la realización de una de las figuras del Tangram, se emitían, a través de los auriculares de los niños, canciones en inglés a un volumen medio. Esta música tampoco resultaba familiar para los sujetos. Las instrucciones proporcionadas eran las mismas que las de la condición previa.

En esta sesión, todos los participantes realizaron cuatro figuras de Tangram en el nivel de dificultad de la escala Tangram que había sido considerado el nivel medio para cada niño según su calibración individual. Igual que sucedía en la fase de calibración, cada

figura acometida era elegida por los propios niños entre una serie de cinco modelos que se les presentaban. Se realizaba una figura Tangram en cada condición experimental. La primera de ellas se llevó a cabo en la ‘condición normal’; en ella, se invitaba al alumno a realizar la figura que había elegido, sin poner ningún tipo de obstáculo a la emisión de habla privada, es decir, mientras el niño realizaba la figura, se le permitía emitir habla privada espontánea libremente. Las siguientes tres figuras que acometía el niño, eran realizadas, cada una de ellas, en una de las tres condiciones experimentales anteriormente descritas, empleando los tres métodos de obstaculización del habla privada: ‘Instrucción de no hablar’, ‘condición de música con letra en español’ y ‘condición de música con letra en inglés’. El orden de administración de los tres métodos de obstaculización de la emisión de habla privada fue reequilibrado en la muestra. Para ello se asignó aleatoriamente a cada sujeto un orden determinado de las tres condiciones de obstaculización.

Por lo tanto, la variable independiente en este estudio fue la condición de emisión de habla privada, con cuatro niveles: condición normal y los tres métodos de obstaculización: instrucción de no hablar, música con letra en español y música con letra en inglés. Esta variable independiente fue intrasujeto. Las variables dependientes consideradas en este caso fueron la frecuencia de emisiones de habla privada y el rendimiento.

Una vez realizadas las dos sesiones con cada sujeto experimental, se procedió al análisis de las grabaciones llevadas a cabo en las mismas, para la comprobación de la efectividad del método de calibración individual de la tarea y para la codificación del habla y del rendimiento.

3. Resultados y discusión

En una primera aproximación a los datos obtenidos en este estudio, es necesario hacer referencia a la incidencia del habla privada emitida por los participantes, para poder valorar la relevancia de este fenómeno.

En primer lugar, hay que destacar la presencia de habla privada en casi la totalidad de la muestra que compone este estudio piloto; en la fase de calibración, los nueve niños emitieron habla privada durante la ejecución de la tarea, mientras que en la fase experimental se manifestó habla privada en todos los niños excepto en uno. El hecho de que el habla privada esté presente en las dos fases sugiere que la emisión de habla privada durante la ejecución de la tarea que se propone está muy consolidada.

Estos datos de incidencia del habla privada van en la misma línea que los encontrados en las investigaciones más actuales (por ejemplo, Berk y Landau, 1993; Patrick y Abarbanel, 2000, entre otros) que informan de un porcentaje de sujetos que emiten habla privada también cercano al 100%, a pesar de que las edades de los participantes varían de unos estudios a otros y de que se trabaja en contextos de laboratorio en muchos de los casos.

Además, es destacable la alta cantidad de emisiones registrada tanto en la fase de calibración como en la condición normal de la fase experimental. En la primera fase, considerando únicamente la figura del Tangram perteneciente al nivel de dificultad medio para el niño según su habilidad en la tarea, se obtuvo una media de 24 emisiones en un tiempo medio de 4 minutos y 34 segundos; en la fase experimental, en la cual afrontaban la tarea en ese mismo nivel de dificultad medio, los participantes emitieron una media de 13,56 emisiones en 3 minutos y 7 segundos de tiempo medio.

3.1. Fase de calibración:

El procedimiento de calibración empleado en este estudio no presentó problemas para localizar el nivel de dificultad intermedio para cada niño. En todos los casos, los sujetos eran capaces de realizar correctamente los primeros niveles de dificultad, hasta llegar a un nivel que sólo conseguían resolver parcialmente sin ayuda; el promedio del porcentaje de acierto de esta figura de dificultad intermedia fue de 50,16% de piezas del Tangram colocadas correctamente, lo que demuestra que el nivel medio era resuelto parcialmente por los alumnos por sí solos, aunque no en su totalidad sin recibir ayuda, por lo que se trataba del nivel que se encontraba en la zona de desarrollo próximo de cada niño. En las figuras correspondientes a un nivel superior de dificultad de la escala Tangram administradas a los niños en esta fase, el rendimiento descendía notablemente (18,37% de piezas correctamente colocadas).

Estas diferencias de rendimiento entre unos niveles y otros permiten llegar a la conclusión de que el sistema de calibración y los niveles de dificultad diseñados en la tarea del Tangram permiten discriminar correctamente el nivel de dificultad intermedio para cada niño. El hecho de que haya grandes diferencias de rendimiento en cada alumno entre los distintos niveles de dificultad supone que es posible adaptar la tarea al nivel de habilidad adecuado a cada sujeto.

Por otra parte, hay que destacar que, en esta fase de calibración, los nueve niños participantes realizaron correctamente los primeros niveles de dificultad y ninguno de ellos llegó a resolver correctamente los dos últimos niveles (niveles 6 y 7). Este hecho demuestra que la tarea del Tangram propuesta en este estudio ofrece un amplio rango de niveles de dificultad que permite situar a todos los sujetos de las edades estudiadas en sus niveles adecuados, sin efectos suelo y techo.

Un tercer dato a señalar es que solamente en un caso de los nueve estudiados se encontró que se conseguía resolver una figura de un nivel sin haber resuelto previamente el nivel inmediatamente inferior; en este caso, se procedió a ofrecer al sujeto una segunda figura de este último nivel y se encontró que no era capaz de resolverla correctamente. El hecho de que el alumno mencionado, al repetir una figura del último nivel ofrecido, no consiguiera resolverla correctamente, demuestra que se puede producir algún acierto al azar, aunque éstos son escasos. Teniendo en cuenta que este problema en la calibración sólo apareció en un caso, se puede considerar que cada nivel de la tarea realmente incrementa la dificultad de la misma en un grado notable y el orden de los niveles de dificultad está correctamente establecido, aunque muestra la necesidad de realizar otra figura con un nivel de dificultad superior al que comienzan a fallar como medida de comprobación de la calibración del nivel de dificultad, tal y como hemos hecho.

En otro niño se comprobó que la calibración no fue realizada correctamente puesto que las cuatro figuras de la fase experimental se resolvieron con total acierto. La obtención de un peor rendimiento en la fase de calibración que en la fase experimental, en figuras pertenecientes a un mismo grado de dificultad, podría interpretarse como un efecto de tensión que presenta el niño ante la situación novedosa a la que se enfrentaba la primera vez, que pudo perjudicar su rendimiento en la sesión de calibración y que, posteriormente, desapareció al sentirse el niño ya familiarizado con la situación. Este error en la calibración del nivel de dificultad en un sujeto lleva a plantear que, en los siguientes estudios, sería necesario trabajar la familiarización con el investigador y con la situación previamente a la calibración para evitar errores en la misma.

3.2. Fase experimental

En la fase experimental, llevada a cabo en la segunda sesión, se trataba de poner a prueba la efectividad de los diferentes métodos de interferencia del habla privada. Para lograr este objetivo era necesario comprobar cómo afectaban las diferentes condiciones

experimentales de obstaculización del habla a la producción de emisiones de cada alumno mientras realizaba las figuras del Tangram.

En primer lugar, se recogió el número de verbalizaciones de habla privada emitidas por cada niño en cada una de las condiciones experimentales según los criterios de codificación del habla privada descrito en el apartado de materiales.

En la Tabla 3.2 se muestra el número medio de emisiones de habla privada emitida por los participantes durante la resolución de la tarea en cada una de las condiciones experimentales. Se informa de la media de emisiones tanto en términos absolutos -es decir, de las emisiones de habla privada durante el tiempo total de realización de la tarea- como ajustados a intervalos de tiempo de 20 segundos; se ha establecido una unidad de tiempo de 20 segundos por ser éste el tiempo mínimo registrado en la ejecución de la tarea por uno de los sujetos en una de las condiciones experimentales. La Figura 3.2 refleja de forma gráfica el número de emisiones de habla privada por intervalo de 20 segundos en las cuatro condiciones de manipulación.

Tabla 3.2. Media (y desviación típica) de emisiones de habla privada total y ajustadas a 20 segundos en cada condición experimental (n=9)

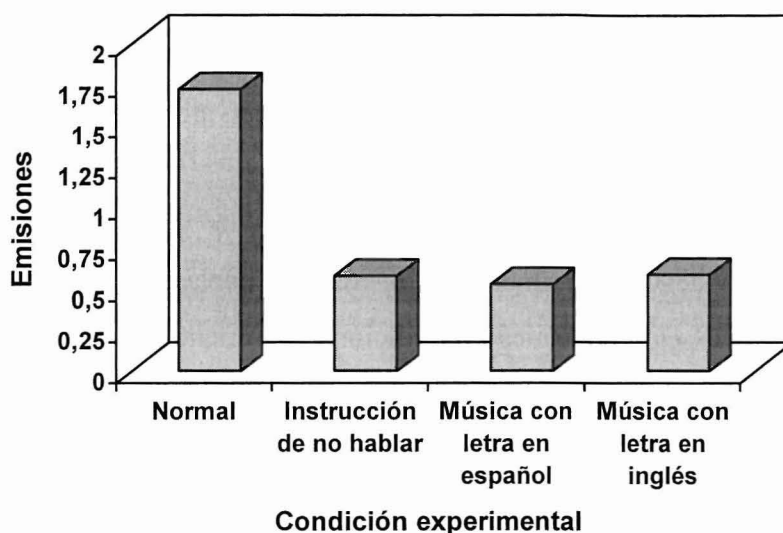
Emisiones	Condiciones experimentales							
	Normal		Instrucción de no hablar		Música con letra en español		Música con letra en inglés	
Total	13,56	(11,27)	4,44	(4,33)	3,67	(3,64)	3,67	(4,03)
Cada 20 seg.	1,72	(1,20)	0,58	(0,49)	0,53	(0,56)	0,59	(0,42)

Para analizar las diferencias de emisiones en las cuatro condiciones experimentales se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas, con la variable condición de manipulación del habla privada como variable independiente intrasujeto con cuatro niveles correspondientes a las cuatro condiciones experimentales. El número de emisiones de habla privada por intervalo de 20 segundos constituyó la variable dependiente.

Los resultados de este análisis muestran diferencias significativas en el número de emisiones de habla privada registradas en cada condición experimental ($F(3,24) = 7,574$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,486$). Las comparaciones múltiples entre pares de medias realizadas con la prueba de Tukey indicaron que, en la condición normal –en la cual se permite a los sujetos hablar libremente mientras realizan la tarea- el número de emisiones (1,72) es

significativamente superior al resto de condiciones experimentales (condición de instrucción de no hablar: 0,58; condición de música con letra en español: 0,53; condición de música con letra en inglés: 0,59), siendo aproximadamente tres veces más elevada la emisión de habla privada en la condición normal. En cambio, entre las tres condiciones de obstaculización del habla privada, las diferencias no son significativas. Por lo tanto, los tres métodos de obstaculización del habla consiguen en la misma medida su objetivo de producir un descenso en la emisión de habla privada.

Figura 3.2. Representación gráfica del número de emisiones de habla privada cada 20 segundos en las cuatro condiciones experimentales



Cuando consideramos el número absoluto de emisiones durante la realización de la tarea en cada condición experimental, sin ponderar por el tiempo de ejecución, las diferencias de emisiones entre la situación normal y las tres condiciones de obstaculización se incrementan, situándose en una proporción de casi 4 a 1.

En segundo lugar, para comprobar la eficacia de los métodos de inhibición, también se tuvo en cuenta cómo influían en el rendimiento en la tarea. El rendimiento era medido como porcentaje de acierto en la tarea, es decir, la proporción de piezas que el sujeto había colocado correctamente al finalizar la tarea respecto al total de piezas de la figura del Tangram que acometía. Debido a que los distintos niveles de dificultad del Tangram diferían en el número de piezas del que constaban las figuras, no podía utilizarse como variable el número de piezas colocadas, por lo que se consideró oportuno unificarlas según

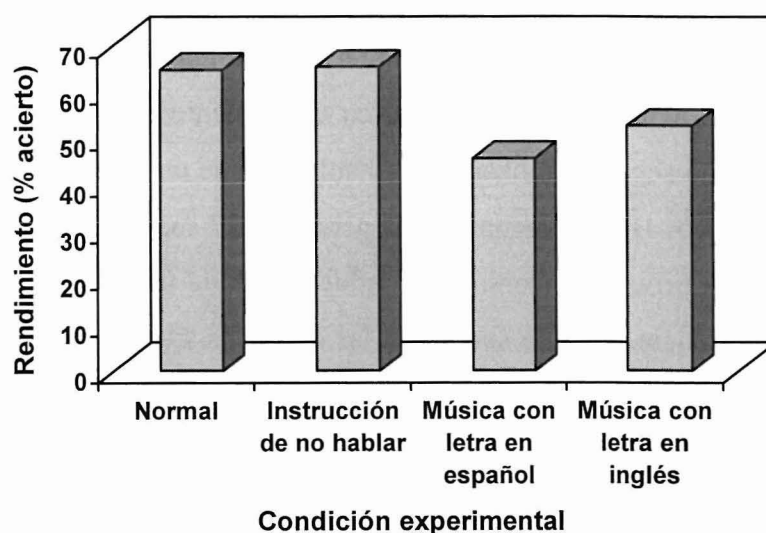
la proporción de acierto respecto al total de la figura acometida. Este criterio se ha utilizado para medir el rendimiento en todos los estudios.

La Tabla 3.3 muestra el rendimiento medio de los participantes en este estudio piloto en las cuatro condiciones de manipulación del habla privada, representados gráficamente en la Figura 3.3.

Tabla 3.3. Rendimiento medio -porcentaje de acierto- (y desviación típica) en cada condición experimental (n=9)

Condiciones experimentales							
Normal	Instrucción de no hablar		Música con letra en español		Música con letra en inglés		
64,76 (33,96)	65,40	(26,09)	45,71	(33,62)	52,70	(40,64)	

Figura 3.3. Representación gráfica del rendimiento medio en la tarea en función de la condición de manipulación del habla privada.



Como en el caso anterior, se llevó a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas, con el rendimiento -porcentaje de acierto- como variable dependiente y las condiciones de manipulación del habla privada como variable independiente, con cuatro niveles: normal, instrucción de no hablar, música con letra en español y música con letra en inglés. Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas entre las cuatro condiciones experimentales. Aunque no llega a aparecer una diferencia significativa, desde

un punto de vista descriptivo, como se puede apreciar en la figura 3.2, el rendimiento en las condiciones de música con letra en español y música con letra en inglés es relativamente inferior a las otras dos condiciones experimentales; la disminución en estas condiciones en comparación con las condiciones normal e instrucción de no hablar llega a resultar hasta de un 20% aproximadamente.

En la condición normal y en la condición de instrucción de no hablar, el rendimiento obtenido por los participantes en la tarea es muy similar, aproximadamente de un 65%. Hay que señalar que este resultado contrasta con la diferencia de emisiones que aparecía entre estas dos condiciones, donde en la condición “instrucción de no hablar” se produce una reducción significativa de las emisiones de habla privada. Este resultado, en principio, parece contradictorio con los obtenidos en los otros métodos de obstaculización del habla privada –música con letra en español e inglés- que producían un descenso tanto de las emisiones de habla privada como del rendimiento; por lo tanto, el método de obstaculización basado en instrucciones de no hablar difiere, en lo que concierne al rendimiento, de los restantes métodos de obstaculización del habla privada. Esta diferencia entre ambas condiciones podría deberse a que, en la condición de instrucción de no hablar, se puede estar produciendo, más que una interferencia del habla privada, una forma de “forzar” a los niños a internalizar el habla; en el momento en que no se permite emitir habla audible, el niño seguiría utilizando ese habla pero de un modo menos vocalizado, no observable. De hecho, Berk (comunicación personal, 27 mayo, 2003), en un intento de manipular del habla privada, encontró una reducción de la audibilidad del habla privada, pero no de su ocurrencia. Esto no sucede en las otras dos situaciones, con música, ya que en esos casos se está obstaculizando el canal auditivo, afectando tanto al habla privada audible como al habla interna.

Por lo tanto, con los resultados obtenidos en la fase experimental, se puede concluir que las condiciones experimentales de ‘música con letra en español’ y ‘música con letra en inglés’ son las que producen una obstaculización del habla privada de forma más clara, resultando los métodos más efectivos para esta finalidad. Esta obstaculización de la emisión del habla privada se produce en igual medida en ambas condiciones, por lo que, en los siguientes estudios, se podrían utilizar indistintamente, aunque, en nuestro caso, hemos preferido aplicar la condición de música con letra en inglés ya que, de esta manera, garantizamos que el mensaje de las canciones no interfiera en la tarea.

En resumen, en este estudio piloto se han logrado los dos objetivos propuestos. La fase de calibración ha permitido demostrar la validez y efectividad del método de calibración individual del nivel de dificultad en la tarea experimental ya que permite discriminar entre los distintos niveles y es posible adaptar dicha dificultad al nivel de habilidad de cada niño para proponerle una tarea de dificultad moderada adecuada para él y que se adapte a su zona de desarrollo próximo. Si tenemos en cuenta que el grado de dificultad de la tarea, como se señala en la literatura sobre este tema (Díaz, 1992; Vygotski, 1934/2000), puede jugar un papel fundamental en la aparición del habla privada, tendremos que tener plena seguridad de que el grado de dificultad que se está aplicando a cada niño en el adecuado según su nivel de habilidad en la tarea.

Además, en este estudio hemos podido contrastar algunos aspectos del procedimiento empleado que es necesario llevar a cabo para asegurar la correcta calibración de la dificultad de la tarea en los individuos.

Respecto al segundo objetivo, en la segunda fase de este estudio se ha demostrado que siendo los tres métodos efectivos en cuanto a la disminución del número de emisiones, los consistentes en la obstaculización del canal auditivo ofrecen mayor garantía por dificultar también el rendimiento en la tarea. Entre estos dos, nos decidimos por el método de música con letra en otro idioma –inglés– para minimizar los riesgos de interferencia semántica.

Estos resultados suponen un respaldo a los procedimientos diseñados para aportar soluciones a los problemas planteados por Díaz (1992) para el estudio de la relación entre habla privada y rendimiento. En el siguiente estudio, se aplican estas soluciones para analizar dicha relación y poder valorar, de ese modo, dicha relación con mayor validez.

CAPÍTULO 4. UNA APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL AL ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE HABLA PRIVADA Y RENDIMIENTO

1. Justificación

El estudio piloto que acabamos de describir ha mostrado que nos aportan mayor seguridad para obstaculizar la emisión de habla privada son aquellos consistentes en saturar el canal auditivo de los niños por medio de música, utilizando una variación del método experimental puesto a prueba por Vygotski (1934/2001). Además, para evitar una posible interferencia semántica de la letra de las canciones, se ha decidido utilizar en los siguientes estudios el procedimiento de música con letra en inglés.

Por otro lado, el procedimiento probado para calibrar el nivel de dificultad de la tarea de forma individual resulta efectivo para encontrar el nivel adecuado para el grado de habilidad de cada niño en la tarea propuesta. Además, la tarea diseñada aporta un rango de niveles de dificultad suficientemente amplio como para poder llevar a cabo la calibración de todos los niños independientemente de su edad o nivel de habilidad en la tarea. De esta forma, este procedimiento permite superar el problema metodológico referente a la falta de control individual de la dificultad de la tarea encontrado en la investigación sobre habla privada (ver capítulo 2).

Por lo tanto, el estudio piloto ha proporcionado un método para manipular experimentalmente la aparición del habla privada y un procedimiento para controlar el nivel de dificultad de la tarea de un modo individual. Conociendo y aplicando estos métodos, podemos abordar en este estudio la investigación sobre la función del habla privada de modo experimental y con las garantías metodológicas adecuadas. Para ello, Díaz (1992) postula que el procedimiento más adecuado y más utilizado en la literatura para conocer la función del habla privada en el desarrollo e internalización de los procesos mentales es examinar la relación entre habla privada y otras variables indicadoras de esos procesos psicológicos internos, como el rendimiento en la tarea.

En este estudio, analizamos de manera experimental dicha relación. Para ello, manipulamos la emisión de habla privada comparando dos condiciones experimentales: una de ellas que permite la libre emisión de habla privada y otra en la que se obstaculiza, mediante la escucha de música con letra en inglés.

En este sentido, y partiendo de los resultados del estudio piloto, planteamos cuatro objetivos fundamentales en este estudio:

- Comprobar el efecto de la manipulación experimental de la emisión de habla privada sobre la cantidad de emisiones espontáneas emitidas por los participantes en el estudio, teniendo en cuenta el efecto de la dificultad de la tarea.
- Estudiar el efecto de dicha manipulación experimental sobre las distintas categorías de habla privada, teniendo en cuenta el efecto de la dificultad de la tarea.
- Estudiar el efecto de la emisión de habla privada espontánea sobre el rendimiento en una tarea mediante la aplicación de un paradigma experimental, tomando en consideración la posible influencia de la dificultad de la tarea.
- Estudiar si la relación entre habla privada y rendimiento sufre modificaciones a lo largo del desarrollo.

Para lograr estos objetivos, se lleva a cabo un estudio experimental en el que se tuvieron en cuenta tres variables: la emisión de habla privada -según el método puesto a prueba en el estudio piloto- y dificultad de la tarea -la cual ha sido calibrada individualmente para garantizar su correcta manipulación- y la edad de los sujetos, para estudiar el efecto del desarrollo.

Además, este estudio incluye otra aportación que consideramos relevante mencionar. Se ha considerado conveniente tener en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico de los participantes como variable que puede estar influyendo en el nivel de desarrollo del habla privada. Estudios previos han demostrado que el nivel de desarrollo lingüístico o el nivel de inteligencia, especialmente de inteligencia verbal, influye en el grado de desarrollo e internalización del habla privada; concretamente, algunas investigaciones sobre habla privada (Berk, 1986; Kohlberg et al., 1968) han encontrado diferencias en el grado de madurez del habla privada en sujetos de la misma edad dependiendo de su CI, lo que demuestra la importancia de tener en cuenta esta variable en el estudio del habla privada. En este trabajo hemos considerado que una medida de inteligencia general puede ser poco precisa en este tipo de estudios, pudiendo ser más pertinente el control de esta variable mediante pruebas de inteligencia verbal, o de desarrollo lingüístico que correlacionen con otras medidas de inteligencia. Una medida que se adapta a estas cualidades es la

proporcionada por el Test de Vocabulario en Imágenes-Peabody (Dunn, 1986), utilizada con frecuencia en las investigaciones sobre habla privada realizadas en los últimos años (Berk y Spuhl, 1995; Frauenglass y Díaz, 1985; Gaskill y Díaz, 1991; Winsler et al., 1999; Winsler, Díaz, McCarthy et al., 1997; Winsler, Díaz y Montero, 1997). Este test proporciona una puntuación del nivel de vocabulario que correlaciona positivamente y en alto grado con las principales medidas de inteligencia, así como con otras pruebas de desarrollo lingüístico (ver Dunn, 1986), por lo que su uso parece adecuado para este estudio. De esta manera, con esta prueba se dispone de una medida de la aptitud verbal de los sujetos que se tienen en cuenta para controlar su influencia sobre el desarrollo del habla privada.

2. Método

2.1 Participantes

Participaron en este estudio un total de 90 alumnos/as pertenecientes al mismo centro educativo de la zona norte de Madrid de titularidad concertada en el que se llevó a cabo el estudio piloto. Como se comentó en dicho estudio, 122 niños/as de Educación Infantil 4 años, 1º y 3º de Educación primaria fueron autorizados por sus padres o tutores a participar en los estudios; entre ellos, se realizó una primera selección en la que se excluyeron los alumnos con necesidades educativas especiales, los niños con lengua materna distinta del castellano y los niños bilingües. Este control del idioma tenía como objetivo garantizar que el habla privada se manifestaría en castellano, por lo que no constituiría una variable extraña.

De los niños restantes, se extrajo aleatoriamente una muestra de 90 participantes: 30 niños/as pertenecían a Educación Infantil 4 años, otros 30 a 1º de Educación Primaria, y los 30 últimos a 3º de Educación Primaria. Dentro de cada nivel educativo, los participantes estaban repartidos homogéneamente entre los tres grupos –clases– que existían en cada curso. Se intentó mantener una proporción similar de niñas y niños, aunque la igualdad total de alumnos de los dos géneros no fue posible debido a que el número de alumnas era superior al de alumnos; finalmente, la muestra estuvo constituida, según el género, por 38 niños (42,22%) y 52 niñas (57,78%). La distribución de la muestra en función del nivel educativo y el género se detalla en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Distribución de los participantes en el estudio por nivel educativo y género.

	Ed. Infantil 4 años	1º Ed. Primaria	3º Ed. Primaria	Total
Niños	11	15	12	38
Niñas	19	15	18	52
Total	30	30	30	90

La media de edad de los participantes, al comienzo de este estudio, fue de 5 años y 0 meses en Educación Infantil (rango: 4 años 4 meses - 5 años 3 meses), 6 años y 9 meses en 1º de Ed. Primaria (rango: 6 años y 4 meses - 7 años y 2 meses), y 8 años y 10 meses en 3º de Ed. Primaria (rango: 8 años y 5 meses - 9 años y 4 meses).

Por último, es relevante señalar que todos los niños participaron de forma voluntaria en el estudio.

2.2. Materiales

1) El Tangram. El juego del Tangram constituyó –al igual que en el estudio piloto- la tarea experimental que se proponía a los sujetos participantes en este estudio. Se trata de un juego de puzzles constituido por siete piezas que difieren en su forma geométrica y su tamaño, con las que se pueden crear gran cantidad de figuras mediante la colocación de las piezas juntas hasta estar en contacto. De esta manera, las piezas individuales se integran hasta convertirse, todas unidas, en una nueva figura.

Como ya se comentó en el estudio piloto, las características del Tangram permiten adaptar su dificultad a cada individuo para que suponga un reto adecuado a cualquier edad y a cualquier nivel de habilidad o destreza, cumpliendo con los requisitos que se precisan para este trabajo. Las figuras propuestas para este estudio estaban divididas en siete niveles de dificultad que se establecieron mediante la combinación de cuatro criterios: tamaño de la plantilla modelo de la figura, contorno de las piezas, número de piezas de la figura y densidad de la figura (esta última sólo en los dos últimos niveles).

Estos siete niveles deben considerarse de forma ordinal, sin que se pueda asegurar un incremento uniforme de la dificultad entre cada uno de ellos. Se pueden encontrar diversos ejemplos de figuras de cada nivel utilizadas en estos estudios en el Anexo 1.

En los casos en los que el alumno debía realizar una figura que requería únicamente la utilización de cinco de las siete piezas del Tangram, se retiraban, antes de comenzar la tarea, las dos piezas sobrantes para la formación de esa figura concreta.

2) Sistema de categorías de habla privada. En el análisis del habla privada emitida por los sujetos durante la ejecución de la tarea, en primer lugar se definieron los criterios para codificar el habla como privada. Siguiendo la definición de habla privada más extendida en la los estudios actuales –como se ha expuesto en el capítulo 2 y en el estudio piloto- se codificó como habla privada la emisión “que no está claramente y definitivamente dirigida a un oyente” (Berk, 1986, p. 673). Para operativizar el habla privada con mayor sistematicidad y para la segmentación del habla privada en unidades o emisiones, se siguieron los mismos criterios señalados en el estudio piloto.

Para la codificación del habla privada, se ha utilizado el código de categorías de habla privada desarrollado por Berk (1986) y que ha sido ampliamente utilizado en la literatura sobre habla privada (Berk y Landau, 1993; Berk y Spuhl, 1995; Bivens y Berk, 1990; Lee, 1998; Winsler, Díaz, McCarthy et al., 1997, entre otros). Dicho código está formado por tres categorías principales (Berk, 1986):

- Nivel 1: Habla privada irrelevante para la tarea o autoestimulativa.
- Nivel 2: Habla privada externalizada y relevante para la tarea.
- Nivel 3: Manifestaciones externalizadas de habla interna relevantes para la tarea.

Estas categorías, se dividen, a su vez, en subcategorías, las cuales se detallan en el Anexo 2, con algunos ejemplos de las mismas.

3) Test de Vocabulario en Imágenes Peabody: Esta prueba fue administrada a todos los participantes con el objetivo de obtener una medida general de su nivel de desarrollo lingüístico.

4) Cámara de vídeo: Las sesiones experimentales llevadas a cabo con cada sujeto fueron grabadas en vídeo mediante una cámara situada en un aula que se encontraba vacía y que se había habilitado para la realización de los experimentos. La cámara de vídeo tenía conectado un micrófono unidireccional que se colocó en la mesa de trabajo del niño para poder captar su voz con nitidez en las grabaciones.

5) Aparato reproductor de audio con auriculares: En las sesiones experimentales, durante la ejecución de la tarea, los sujetos llevaban colocados unos auriculares conectados a un reproductor de música, los cuales fueron utilizados en la administración de una de las condiciones experimentales de emisión de habla privada.

2.3. Diseño

En este estudio se ha utilizado un diseño factorial 3 x 3 x 2. La primera variable independiente –‘nivel educativo’- era “ex post facto” –no manipulada- e intersujeto; constaba de tres niveles: Educación Infantil 4 años, 1º y 3º de Educación Primaria. La segunda variable independiente –‘grado de dificultad de la tarea’- era experimental, intersujeto, y tenía también tres niveles: Dificultad baja, dificultad media y dificultad alta. La tercera variable independiente –‘emisión de habla privada’- era una variable experimental, intrasujeto, y constaba de dos niveles: condición de habla privada libre (HP libre) y condición de habla privada obstaculizada (HP obstaculizada).

Los sujetos pertenecientes a cada nivel educativo fueron asignados aleatoriamente a uno de los tres niveles de la variable ‘grado de dificultad de la tarea’, de forma que 10 sujetos de cada curso realizaban la tarea en uno de los tres grados de dificultad: bajo, medio o alto. Respecto a la variable independiente ‘emisión de habla privada’, al tratarse de una variable intrasujeto, todos los participantes en el estudio llevaron a cabo la tarea experimental en los dos niveles de dicha variable. El orden de presentación de ambos niveles fue reequilibrado dentro de cada grupo.

En este estudio, se distinguen dos variables dependientes: Por una parte, un grupo de variables dependientes se referían al habla privada emitida por los sujetos mientras realizaban la tarea; estas variables se operativizaron como el número de emisiones de habla privada total y en cada una de las categorías de habla privada según el código diseñado por Berk (1986), descrito en el apartado de materiales. Por otra parte, se midió otra variable dependiente, el rendimiento en la tarea, calculado como porcentaje de acierto –número de piezas colocadas correctamente respecto al total de piezas de la figura- en cada figura del Tangram que acometía el sujeto.

La puntuación típica en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody fue introducida como covariable.

2.4. Procedimiento

Este estudio experimental se llevó a cabo en dos sesiones con cada sujeto. Ambas sesiones fueron realizadas de forma individual en un aula del colegio que se encontraba vacía. Durante dichas sesiones sólo se encontraban en la sala el participante y el investigador. Una vez finalizada la primera sesión con todos los sujetos de la muestra, se realizó la segunda sesión, estando espaciadas ambas sesiones con cada sujeto en un intervalo de tiempo de, aproximadamente, un mes.

Primera sesión:

El objetivo de la primera sesión era obtener los datos correspondientes al nivel de desarrollo lingüístico de cada participante y llevar a cabo la calibración individual en la tarea Tangram para conocer el nivel de habilidad de cada individuo en la tarea.

En primer lugar, al comienzo de la sesión con cada niño, se le administró el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para obtener una medida de desarrollo lingüístico del sujeto; a continuación, se comenzaba a realizar la calibración individual en la tarea experimental.

En la fase de calibración, siguiendo el mismo procedimiento que en el estudio piloto, se permitía al niño elegir el juego de piezas, de diferente color, con el que prefería realizar la tarea. A continuación, se le mostraban las siete piezas que componen el Tangram con la finalidad de que el niño se familiarizara con ellas.

El procedimiento para realizar la calibración individual fue igual al descrito en el estudio piloto. Consistió en la ejecución de una figura Tangram perteneciente a cada nivel de la escala de dificultad del Tangram, en orden ascendente, comenzando con el nivel 1, el más sencillo; la elección de la figura concreta dentro de ese nivel fue realizada por cada niño entre una serie de cinco modelos que se le presentaban. En las instrucciones, se informaba al niño del objetivo de la tarea: reproducir con las piezas del Tangram la figura de una plantilla-modelo; al mismo tiempo se le invitaba a hablar, si lo deseaba, durante la realización de la tarea, y se le pedía que avisara al investigador cuando concluyera la tarea o cuando no quisiera persistir en su resolución.

Si resolvía la figura correctamente -considerando el acierto como la correcta colocación de todas las piezas de ese puzzle- sin ayuda, se pasaba al siguiente nivel de la

escala de dificultad, para realizar otra de un grado de dificultad superior. Este procedimiento se repetía hasta que el sujeto no conseguía resolver una figura por sí solo y con acierto total. El nivel de esa figura que comenzaba a fallar era considerado el nivel en el que se situaba el niño en la escala de dificultad de 1 a 7 del Tangram según su habilidad en la tarea. Esa ubicación en la escala suponía, en la fase experimental, el nivel de dificultad medio para el niño. Para finalizar el proceso de calibración individual del nivel de habilidad en la tarea, se administraba al niño una última figura del Tangram para realizar del nivel inmediatamente superior, lo cual servía para asegurarse de que la calibración se había realizado correctamente. Hay que señalar que todos los niños realizaron correctamente la tarea del nivel 1 de la escala del Tangram y ninguno realizó correctamente las de los niveles 6 y 7. Esto indica que el rango de siete niveles establecidos en el Tangram resultó adecuado para calibrar a todos los participantes.

En el momento en que cada niño debía elegir una figura, sólo se le mostraban las correspondientes al nivel de la escala del Tangram que iba a acometer; una vez elegida, se retiraban las restantes. Durante la ejecución de la tarea no se proporcionaba ayuda al sujeto, animándole a que lo intentara resolver por sí sólo. Únicamente cuando llegaba a una figura que no era capaz de resolver sin ayuda, y se cumplían los criterios de finalización de la actividad expuestos en el estudio piloto, se le prestaban ayudas para finalizarla correctamente.

Segunda sesión-Fase experimental:

Antes de dar comienzo la segunda sesión, y dentro de cada nivel educativo, se distribuyó aleatoriamente la muestra en los tres niveles de la variable ‘grado de dificultad’: bajo, medio y alto. El grado de dificultad medio para cada niño era el nivel de la escala Tangram que, en la fase de calibración, el niño resolvía parcialmente pero no en su totalidad, es decir, aquél en el que se situaba en la calibración de su habilidad. Los grados de dificultad bajo y alto fueron, respectivamente, un nivel de la escala del Tangram inmediatamente inferior y superior al considerado medio; por lo tanto, los sujetos asignados al grado de dificultad bajo realizaban sus puzzles en el último nivel de la escala del Tangram que habían conseguido resolver correctamente por sí solos en la fase de calibración, y los sujetos incluidos en el grado de dificultad alto, realizaban su tarea con figuras de un nivel de la escala del Tangram más alto que su nivel de habilidad medio en la

tarea. Por lo tanto, el nivel de dificultad “objetivo” de la figura que acometían los niños asignados a la misma condición de la variable grado de dificultad de la tarea no tenía por qué ser igual en todos ellos.

Al comienzo de la segunda sesión, igual que en la primera, cada sujeto disponía de dos juegos Tangram de diferente color entre los cuales elegía aquél con el que deseaba realizar la tarea. Cada niño realizaba dos figuras Tangram –elegidas por él mismo entre un conjunto de diez modelos- del grado de dificultad que le había sido asignado. Cada figura se llevaba a cabo en una condición experimental de emisión de habla privada: permitiendo la libre emisión de HP o dificultándola.

En la condición de habla privada obstaculizada, durante la ejecución de la tarea, el sujeto tenía colocados unos auriculares conectados a un walkman a través de los cuales se emitían canciones con letra en inglés, a un volumen medio, que saturaba el canal auditivo de los niños y les impedía oír sonidos y voces externas emitidas a un volumen normal de habla. En la condición de habla privada libre, el sujeto permanecía con los auriculares colocados pero no se emitía ningún sonido a través de ellos, lo que le permitía escuchar cualquier sonido externo con audibilidad total; aunque los auriculares no resultaban necesarios en esta condición, los participantes los tuvieron puestos para no alterar el contexto experimental entre las dos condiciones.

En ambas situaciones se informaba a los sujetos de que el objetivo de la actividad era la ejecución de la figura Tangram, independientemente de lo que escucharan por los auriculares; asimismo, se les informaba que debían intentar realizar la tarea ellos solos, sin ayudas por parte del experimentador y sin limitación de tiempo.

Las dos figuras del Tangram eran realizadas consecutivamente en esta sesión, en el orden de las condiciones de emisión de habla privada que se habían asignado a cada sujeto aleatoriamente. La finalización de la tarea la marcaba siempre el participante, según los mismos criterios que se expusieron en el estudio piloto.

En ningún caso se repitieron las figuras de la fase de calibración y la fase experimental de este estudio.

La segunda sesión fue grabada en vídeo, siendo posteriormente transcrita y codificada el habla privada emitida por los alumnos durante la ejecución de la tarea, así como analizado el rendimiento en la misma. Hay que señalar que, en estas sesiones, algunos niños realizaron comentarios sobre los aparatos de grabación, o preguntaron por su

utilidad; en este caso, se les explicaba la finalidad de la colocación de la cámara y el micrófono en el aula. Posteriormente, ningún sujeto realizó comentarios sobre estos aparatos. Este hecho pudo constatarse de manera sistemática en las grabaciones efectuadas, donde se comprobó que el número de distracciones producidas por el micrófono y la cámara son esporádicas, prácticamente inexistentes. Además, el hecho de que estos instrumentos estuvieran en todas las sesiones de los estudios, contribuyó a la habituación por parte de los sujetos y a que se consideraran elementos propios de la sala de trabajo.

Para asegurar la correcta codificación del habla como privada y en las categorías establecidas por Berk (1986), se realizó un análisis de fiabilidad interjueces. Para ello, el habla fue codificada por dos observadores distintos, previamente entrenados en el manejo del código para contrastar la codificación del habla privada y la categorización de las emisiones. El grado de acuerdo interjueces en el código, calculado con el coeficiente Kappa, fue del 90,1%; por categorías, la fiabilidad oscilaba entre 74,3% y 98,5%.

3. Resultados

3.1. Descripción del habla privada de la muestra

Presentamos en primer lugar una aproximación descriptiva al habla privada emitida por los 90 sujetos que componen la muestra durante el tiempo de ejecución de las tareas realizadas en las dos condiciones experimentales que se han estudiado.

Un total de 85 sujetos participantes en el estudio (94,44%) emiten habla privada en algún momento durante la ejecución de las tareas experimentales, y únicamente cinco sujetos (5,56%) no manifiestan habla privada en ninguna de las dos condiciones experimentales planteadas, aunque todos ellos sí la emiten durante la fase de calibración, lo que supone que el habla privada aparece en algún momento del estudio en todos los participantes.

En la situación de HP libre, esos 85 sujetos mencionados anteriormente emiten habla privada; en cambio, en la condición de HP obstaculizada, presentan habla privada un total de 72 sujetos (80%), mientras que 18 niños (20%) no lo hacen. Los cinco participantes que no emiten habla privada en la situación de HP libre afrontan su tarea en el grado de dificultad bajo, lo que puede explicar la ausencia de habla privada. En cambio, de los 18 que no hablan en la condición de HP obstaculizada, 14 afrontan la tarea en el grado de dificultad bajo, 3 en el medio y 1 en el alto.

En la Tabla 4.2 se presentan las medias y desviaciones típicas del número de emisiones de habla privada producidas por los participantes durante la ejecución de la tarea en las condiciones de HP libre, HP obstaculizada, y en el conjunto de las dos condiciones en función del nivel educativo de los sujetos y del grado de dificultad de la tarea que realizaban.

Tabla 4.2. Media (y desviación típica) de emisiones de habla privada producidas en las dos condiciones experimentales, en función del grado de dificultad y el nivel educativo.

		Nivel educativo								
		Ed. Infantil 4 años			1º Ed. Primaria			3º Ed. Primaria		
		Dificultad			Dificultad			Dificultad		
		baja	media	alta	baja	media	alta	baja	media	alta
Habla	Libre	7,40	20,40	13,00	12,00	30,70	31,20	5,30	39,70	16,80
		(9,52)	(20,96)	(12,27)	(14,94)	(23,63)	(34,17)	(5,70)	(40,01)	(15,09)
Priv.	Obstac.	2,40	6,30	3,10	5,30	5,40	11,90	2,10	6,40	6,40
		(3,81)	(6,95)	(3,18)	(9,49)	(6,95)	(12,49)	(2,88)	(3,95)	(5,74)
Media		4,90	13,35	8,05	8,65	18,05	21,55	3,70	23,05	11,60
Total		(6,19)	(13,81)	(7,11)	(11,99)	(12,18)	(20,45)	(3,36)	(21,14)	(9,72)

La cantidad media de emisiones de habla privada por sujeto en el total de la tarea (en las dos figuras Tangram) es de 25,09 emisiones, 19,61 en la situación de HP libre y 5,48 en la situación de HP obstaculizada (ver Tabla 4.2)

Estas emisiones se producen durante un tiempo medio de trabajo en las dos tareas propuestas de 5 minutos y 54 segundos en total. Este tiempo se distribuye con una media de 3 minutos y 21 segundos en la condición de habla privada libre y de 2 minutos y 33 segundos en la condición de habla privada obstaculizada. El tiempo de ejecución de la tarea se contabiliza desde el momento en que el sujeto la comienza, una vez recibidas las instrucciones, hasta el instante en que se marca el final, ya sea por haberla terminado correctamente o por aplicación de los criterios de finalización de la misma. Durante todo ese tiempo el niño se halla inmerso en la tarea, sin producirse interrupciones; las distracciones durante la ejecución, así como el habla privada emitida en ese tiempo, también se han tenido en cuenta, ya que se consideran situaciones producidas dentro del

Ajustando a esa unidad de tiempo, el número medio de emisiones es de 7,91 emisiones cada 2 minutos, con una media de 11,75 emisiones en la condición de HP libre y 4,06 en la condición de HP obstaculizada. La Tabla 4.3 refleja las medias y desviaciones típicas de ambas condiciones experimentales, en función del nivel educativo de los participantes y del grado de dificultad de la tarea que acometían.

La covariable que se ha tenido en cuenta en el diseño, el nivel de desarrollo lingüístico medido con el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, presentó una puntuación media de 111,37 y una desviación típica de 12,58. El rango de puntuaciones osciló entre 83 y 135.

3.2. La eficacia de la manipulación experimental del habla privada

En primer lugar, en este estudio pretendemos conocer el efecto de la manipulación experimental sobre las emisiones espontáneas de los sujetos. En el estudio piloto, ya se encontró que los distintos métodos empleados para obstaculizar el habla privada producían diferencias significativas en el número de emisiones en comparación con una situación normal. En este estudio, se trata de contrastar este resultado con una muestra más amplia y aplicando un único método de obstaculización del habla privada.

Para ello, se ha realizado un análisis de covarianza $2 \times 3 \times 3$, con las variables ‘emisión de habla privada’ (con dos niveles: HP libre y HP obstaculizada), ‘grado de dificultad de la tarea’ (con tres niveles: bajo, medio y alto), y ‘nivel educativo’ (con tres niveles: Ed. Infantil 4 años, 1º Ed. Primaria y 3º Ed. Primaria). La puntuación típica en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody constituía la covariable. La variable dependiente en este caso era la frecuencia de emisiones relativas a intervalos de dos minutos.

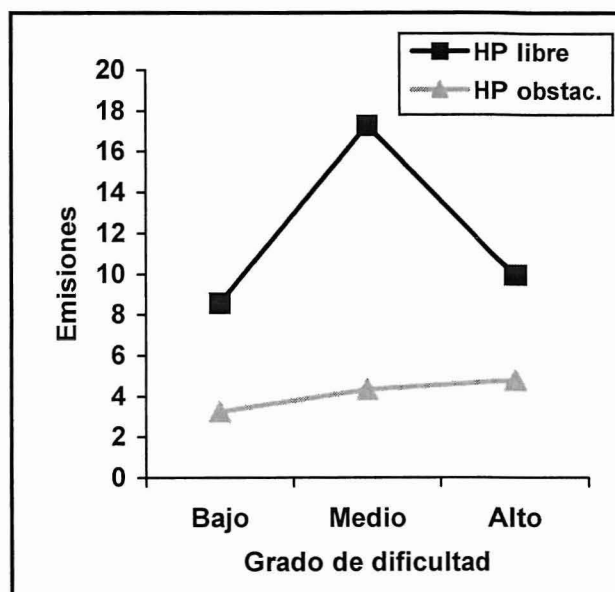
Los resultados muestran una interacción estadísticamente significativa entre las condiciones de emisión de habla privada y el grado de dificultad de la tarea ($F(2,53) = 9,342, p < ,001, \eta^2 = 0,261$). La Tabla 4.4 y la Figura 4.1¹ muestran la cantidad media de emisiones de habla privada, ajustadas a dos minutos, en las dos condiciones experimentales de emisión de habla privada, según el grado de dificultad de la tarea, así como su representación gráfica.

¹ Las tablas y figuras presentadas en este apartado y en los siguientes muestran las medias y desviaciones típicas corregido el efecto de la covariable.

Tabla 4.4. Media (y error típico) de emisiones de habla privada cada dos minutos en las condiciones de emisión de habla privada, según del grado de dificultad de la tarea.

C. experimental	Grado de dificultad						Media Total	
	Bajo		Medio		Alto			
HP libre	8,59	(1,74)	17,28	(1,76)	9,96	(1,80)	11,94	(1,01)
HP obstaculizada	3,25	(0,74)	4,35	(0,74)	4,77	(0,76)	4,12	(0,43)
Media total	5,92	(1,16)	10,81	(1,17)	7,36	(1,20)	8,03	(0,68)

Figura 4.1. Representación gráfica de la media de emisiones de habla privada cada dos minutos en cada condición experimental, en función del grado de dificultad de la tarea.



Como se observa en la Figura 4.1, hay un claro patrón diferencial entre las dos condiciones de emisión de habla privada. La frecuencia de emisiones en la condición de HP libre siempre supera al de la condición de HP obstaculizada, en todos los grados de dificultad. Para profundizar más en la interpretación de esta interacción entre emisión de habla privada y el grado de dificultad, se ha llevado a cabo el análisis de los efectos simples de dicha interacción.

Cuando se permite a los sujetos emitir espontáneamente habla privada –en la condición de HP libre (línea superior de la Figura 4.1)–, el número de emisiones de habla privada varía significativamente según el grado de dificultad que posea la tarea ($F(2,86) = 5,616$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,116$). En concreto, la emisión de habla privada presenta un patrón

(8,59 vs. 17,28 vs. 9,96) en el cual se alcanza la mayor producción de habla privada cuando la tarea posee una dificultad moderada o media superando en este caso las 17 emisiones por cada dos minutos. En cambio, el número de emisiones de habla privada decae significativamente cuando los sujetos se enfrentan a tareas de dificultad baja o alta, en comparación con el habla privada emitida en la dificultad media, según las comparaciones múltiples realizadas con la prueba de Tukey. Este perfil del número de emisiones en la condición de HP libre se ajusta a un modelo cuadrático en forma de U invertida, en el que el mayor número de emisiones aparece cuando los sujetos realizan la tarea en un grado de dificultad medio.

Este resultado indica, en primer lugar, que el grado de dificultad de la tarea a la que se enfrenta el sujeto va a determinar, en gran medida, la cantidad de habla privada, ya que planteando tareas de un nivel de dificultad medio para cada niño –calibrada dicha dificultad de un modo individual- se consigue la mayor producción de habla privada durante la tarea.

En la condición de HP obstaculizada (línea inferior de la Figura 4.1), a diferencia de la condición de HP libre, la frecuencia de emisiones de habla privada es estadísticamente similar en los tres grados de dificultad de la tarea, sin que se aprecien diferencias significativas (3,25 vs. 4,35 vs. 4,77). En este caso, al obstaculizar la emisión de habla privada, la producción de la misma decae notablemente, situándose entre tres y cinco emisiones por cada dos minutos, sin que el nivel de dificultad de la tarea module dicha producción.

Continuando con los efectos simples de la interacción, si se comparan las dos condiciones de emisión en cada uno de los grados de dificultad de la tarea, se aprecia que la libre emisión de habla privada presenta una cantidad estadísticamente significativa en comparación con la situación en la que se obstaculiza (Bajo: 8,59 vs. 3,25; Medio: 17,28 vs. 4,35; Alto: 9,96 vs. 4,77); este efecto resulta significativo en los tres grados de dificultad de la tarea (Bajo: $F(1,28) = 22,694$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,448$. Medio: $F(1,28) = 57,418$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,672$. Alto: $F(1,28) = 23,154$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,453$), aunque es especialmente llamativo cuando la tarea posee una dificultad media.

Estos resultados muestran que el método empleado para la manipulación del habla privada resulta efectivo, corroborando y ampliando los resultados encontrados en los estudios anteriores. En la misma línea que los experimentos realizados por Vygotski (1934/2000) descritos en el capítulo 2 de este trabajo, cuando la emisión de habla privada

se dificulta u obstaculiza, las emisiones de habla privada se sitúan en cantidades mínimas. En cambio, cuando se permite la libre emisión, hay un claro incremento del habla privada en todos los grados de dificultad, aunque la situación de dificultad media destaca en producción de habla privada sobre las demás. Este resultado apoya el postulado por Vygotski de que el habla privada aparece cuando el niño se encuentra con obstáculos y dificultades durante la ejecución de la tarea.

Por otra parte, dentro de este mismo análisis, si se atiende a la relación del número de emisiones y la manipulación del habla privada con otras variables, hay que destacar que no se produce ningún efecto ni interacción significativo en el que esté implicada la variable nivel educativo. Este resultado indica que el número de emisiones de habla privada es similar en los tres niveles educativos estudiados. Esta ausencia de efecto significativo del nivel educativo tiene gran relevancia, especialmente si se tiene en cuenta que el rango de edades que comprende este estudio es suficientemente amplio –desde los cuatro a los ocho años- para que se hubiera detectado el descenso en la emisión del habla privada a lo largo del desarrollo señalado en la literatura (Kohlberg et al., 1968; Vygotski, 1934/2000, entre otros), el cual reflejaría el proceso de internalización del habla privada y su transformación en habla interna. Comentaremos con más detalle este resultado en las conclusiones de este estudio.

Sin embargo, aunque no se detecten diferencias significativas del desarrollo en la cantidad total de habla privada, es necesario estudiar si estas diferencias pueden aparecer en algunas categorías de habla privada, ya que, como postulan algunos autores (Berk y Garvin, 1984; Berk y Spuhl, 1995; Bivens y Berk, 1990; Frauenglass y Díaz, 1985; Winsler, Díaz y Montero, 1997), el efecto que se produce en el desarrollo no es una disminución global del habla privada, sino un descenso del habla privada audible y, simultáneamente, un incremento de las emisiones externalizadas de habla interna. Analizamos esta cuestión en el siguiente apartado.

3.3. Más allá de la cantidad: Diferencias en el tipo de habla privada emitida.

Como acabamos de señalar, no solamente resulta relevante estudiar la cantidad total de habla privada que se produce -comprobando además la eficacia de la obstaculización como modo de llevar a cabo un estudio experimental de las relaciones del habla privada

con el rendimiento en la tarea- sino que es también interesante conocer el tipo de habla privada emitida-

Para ello, se ha realizado un análisis de covarianza $2 \times 3 \times 3 \times 3$, con las variables ‘emisión de habla privada’ (con dos niveles: HP libre y HP obstaculizada), ‘categorías de habla privada’ (con tres niveles correspondientes a las tres categorías más generales de habla privada señaladas por Berk: Nivel 1-Habla privada externalizada irrelevante para la tarea, Nivel 2-Habla privada externalizada y relevante para la tarea, y Nivel 3-Manifestaciones externalizadas de habla interna), ‘nivel educativo’ (con tres niveles: Educación Infantil 4 años, 1º y 3º de Educación primaria), y ‘grado de dificultad de la tarea’ (con tres niveles: Bajo, medio y alto). La puntuación típica en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody constituye la covariable, y la variable dependiente, en este caso, era el número de emisiones de habla privada ajustado a dos minutos, en cada categoría de habla privada.

Los resultados de este análisis muestran que hay una interacción triple estadísticamente significativa entre las condiciones de emisión de habla privada, el grado de dificultad de la tarea y las categorías de habla privada ($F(4, 106) = 7,449, p < ,001, \eta^2 = 0,219$)². Este resultado indica que el número de emisiones de habla privada varía en las distintas categorías de habla privada dependiendo de la condición experimental y del grado de dificultad de la tarea. La Tabla 4.5 refleja el número medio de emisiones en función de estas tres variables.

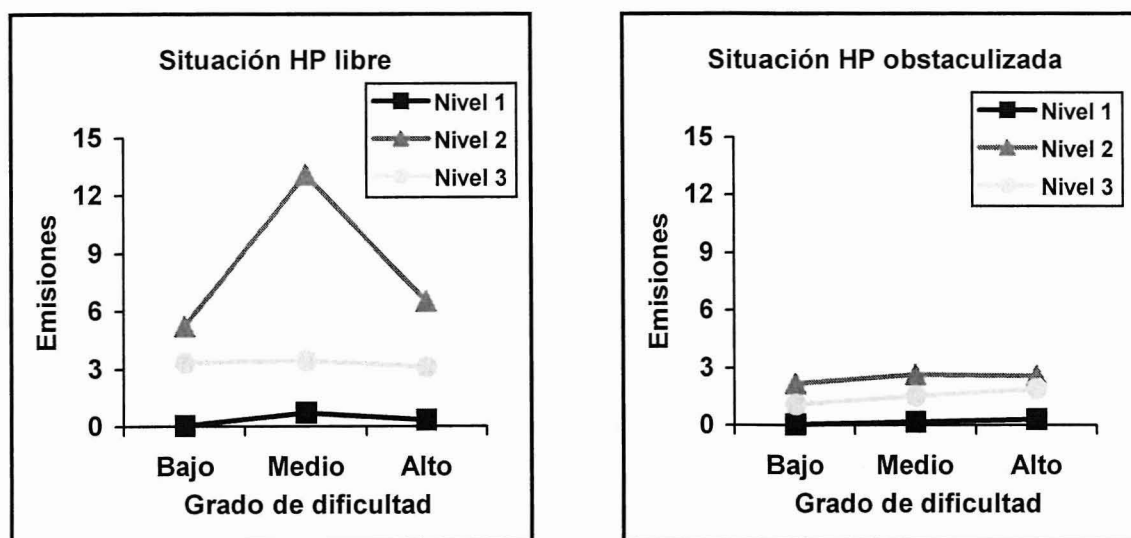
Para la interpretación de esta interacción triple, se ha seguido el procedimiento propuesto por Montero y León (2002); teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen en este caso, se ha desglosado dicha interacción en dos interacciones simples, correspondientes a cada una de las dos condiciones experimentales de emisión de habla privada; de esta manera, se estudia el patrón de categorías de habla privada en función del grado de dificultad de la tarea en cada condición experimental aisladamente, ya que se pretende conocer básicamente el comportamiento de las distintas categorías de habla privada. La Figura 4.2 muestra gráficamente estas dos interacciones simples correspondientes a cada condición de emisión de habla privada.

² Los efectos de este análisis de varianza, así como los análisis derivados del mismo, han sido corregidos con la prueba de Huynh-Feldt en los casos en los que el test de esfericidad resultó estadísticamente significativo.

Tabla 4.5. Media (y error típico) de emisiones de habla privada cada dos minutos en las categorías de habla privada en cada condición experimental, en función del grado de dificultad de la tarea.

C. experimentales	Grado de dificultad						Total		
	Bajo		Medio		Alto				
C. HP libre									
N1-Hp irrelevante	0,05	(0,18)	0,72	(0,18)	0,35	(0,19)	0,38	(0,11)	
N2-Hp relevante	5,21	(1,59)	13,11	(1,61)	6,51	(1,65)	8,28	(0,92)	
N3-Hp inaudible	3,33	(0,46)	3,44	(0,46)	3,10	(0,47)	3,29	(0,27)	
C. HP obstaculizada									
N1-Hp irrelevante	0,02	(0,10)	0,16	(0,10)	0,30	(0,11)	0,16	(0,06)	
N2-Hp relevante	2,16	(0,64)	2,65	(0,65)	2,58	(0,67)	2,46	(0,37)	
N3-Hp inaudible	1,07	(0,29)	1,54	(0,29)	1,89	(0,30)	1,50	(0,17)	
Media Total	1,97	(0,39)	3,60	(0,39)	2,45	(0,40)	2,68	(0,23)	

Figura 4.2. Representación gráfica de las interacciones simples derivadas de la interacción triple, entre las categorías de habla privada y el grado de dificultad de la tarea, en cada condición de emisión de habla privada



En la condición de HP libre, la interacción entre las categorías de habla privada y el grado de dificultad de la tarea resulta estadísticamente significativa ($F(4,174) = 4,571$, $p <$

,01, $\eta^2 = 0,096$). En este sentido, se puede afirmar que cuando se permite a los sujetos emitir espontáneamente habla privada, las distintas categorías de habla aparecen en el discurso en diferentes cantidades dependiendo del grado de dificultad de la tarea.

Concretamente, el análisis de los efectos simples derivados de esta interacción refleja que cuando se permite la emisión de habla privada, el número de emisiones irrelevantes para la tarea –nivel 1 (línea inferior de la gráfica izquierda de la Figura 4.2)- y las manifestaciones externalizadas de habla interna –nivel 3 (línea media de la misma gráfica)- permanecen estables en los tres grados de dificultad de la tarea, es decir, su producción se mantiene en los mismos niveles independientemente de la dificultad de la tarea (Nivel 1: 0,05 vs. 0,72 vs. 0,35; Nivel 3: 3,33 vs. 3,44 vs. 3,10).

En cambio, la cantidad de habla privada relevante para la tarea –nivel 2- en esta misma condición experimental (línea superior en la gráfica izquierda de la Figura 4.2) se incrementa significativamente ($F(2,86) = 5,523$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,114$) cuando los sujetos se enfrentan a tareas de dificultad media en comparación con la producción en grados de dificultad bajo y alto, según la prueba de Tukey (Medias: 5,21 vs. 13,11 vs. 6,51). Este patrón que presenta el nivel 2 de habla privada en función de la dificultad de la tarea se ajusta a un modelo cuadrático en forma de U invertida.

Si se atiende al habla privada que se presenta en cada grado de dificultad –cuando la emisión de habla privada es libre- se encuentra que la cantidad de emisiones de habla privada en las distintas categorías señaladas por Berk difieren significativamente en los tres grados de dificultad (Bajo: $F(2,56) = 13,949$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,333$; 0,05 vs. 5,21 vs. 3,33. Medio: $F(2,56) = 30,673$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,523$; 0,72 vs. 13,11 vs. 3,44. Alto: $F(2,56) = 13,926$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,589$; 0,35 vs. 6,51 vs. 3,10). En todos los grados de dificultad, el patrón de categorías de habla privada presenta una forma en la que el número de emisiones relevantes para la tarea –nivel 2- son más frecuentes, como se puede observar en la gráfica izquierda de la Figura 4.2. Las comparaciones entre pares de medias realizadas con la prueba de Tukey indican que en los tres grados de dificultad, la cantidad de emisiones de nivel 2 es significativamente superior a la de habla privada irrelevante –nivel 1. Cuando la tarea posee una dificultad media, es también significativamente mayor que las emisiones de nivel 3. El número de emisiones de habla privada irrelevante –nivel 1- y de emisiones externalizadas de habla interna –nivel 3- solamente difieren entre sí cuando el grado de dificultad es bajo, es decir, cuando la tarea resulta fácil a los alumnos, tienden a manifestar

una cantidad significativamente mayor de habla privada en fase de internalización que de habla irrelevante; en cambio, estas dos categorías de habla privada aparecen en una cantidad similar cuando se incrementa la dificultad de la tarea, es decir, en los grados de dificultad medio y alto.

En resumen, cuando se permite la emisión de habla privada, los sujetos manifiestan un patrón de categorías en el que destacan especialmente las emisiones relevantes o facilitadoras de la tarea, las cuales aparecen en mayor medida cuando se trata de tareas de dificultad moderada. En ese sentido, se puede afirmar que el habla privada que aumenta en función de la dificultad es sólo el habla privada relevante.

En lo que concierne a la condición de HP obstaculizada, no existe interacción significativa entre las categorías de habla privada y la dificultad de la tarea, lo que indica que esta última no produce diferencias entre los distintos tipos de habla privada, como sucedía en la situación en la que se emite libremente habla privada.

En este análisis de las categorías del habla privada, al margen de esta interacción triple entre las condiciones de emisión de habla privada, categorías y grado de dificultad de la tarea, hay que destacar que, igual que ocurría en el análisis anterior, no se produce ningún efecto del nivel educativo, ya sea efecto simple o interacción con otras variables. Por lo tanto, este dato indica que el patrón de categorías de habla privada se mantiene estable en los tres grupos estudiados, por lo que no se puede hablar de evolución en el desarrollo e internalización del habla privada a estas edades cuando se realiza una calibración individual del nivel de dificultad de la tarea. Este resultado contrasta con los señalados en la literatura sobre el desarrollo del habla privada (ver capítulo 2) que señalan un descenso del habla privada externalizada y relevante para la tarea a partir de los 5-6 años, al mismo tiempo que se produce un incremento del habla en proceso de internalización, como ya se ha comentado anteriormente. Los resultados de este estudio indican, por el contrario, que, hasta los ocho años, el patrón de categorías permanece inalterable, sin cambios, con un predominio del habla privada relevante para la tarea –que es especialmente significativa en tareas de dificultad media– que se mantiene estable desde Educación Infantil de 4 años hasta 3º de Educación Primaria, edades que abarca este estudio. La ausencia de este proceso de desarrollo en nuestro estudio es explicable por el efecto de la calibración individual de la dificultad de la tarea, el cual no se ha llevado a

cabo en otros estudios. Analizaremos las implicaciones de este resultado con detalle en la discusión de este estudio.

3.4. Efecto de la manipulación experimental del habla privada sobre el rendimiento

Una vez analizada la eficacia de la manipulación experimental del habla privada sobre la frecuencia de emisiones y estudiadas las diferencias en el tipo de habla privada emitida, estamos en disposición de entrar en el análisis relativo al objetivo central de este estudio, a saber, contrastar experimentalmente la relación entre el habla privada y el rendimiento, al mismo tiempo que se analiza el efecto modulador que pueden ejercer otras variables como, el grado de dificultad de la tarea y el nivel educativo de los participantes en la posible relación entre dichas variables.

Con esta finalidad se ha realizado un análisis de covarianza $2 \times 3 \times 3$ con tres variables independientes: ‘emisión de habla privada’ (con dos niveles: HP libre y HP obstaculizada), ‘grado de dificultad de la tarea’ (con tres niveles: bajo, medio y alto), y ‘nivel educativo’ (también con tres niveles: Educación Infantil 4 años, 1º de Educación Primaria y 3º de Educación Primaria). Igual que en los análisis estadísticos anteriores, la puntuación típica en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody se ha introducido como covariable. En este caso, la variable dependiente ha sido el rendimiento final del sujeto en la Figura que realizaba; dicho rendimiento se ha operativizado como proporción de piezas colocadas correctamente por el sujeto sobre el total de piezas del puzzle.

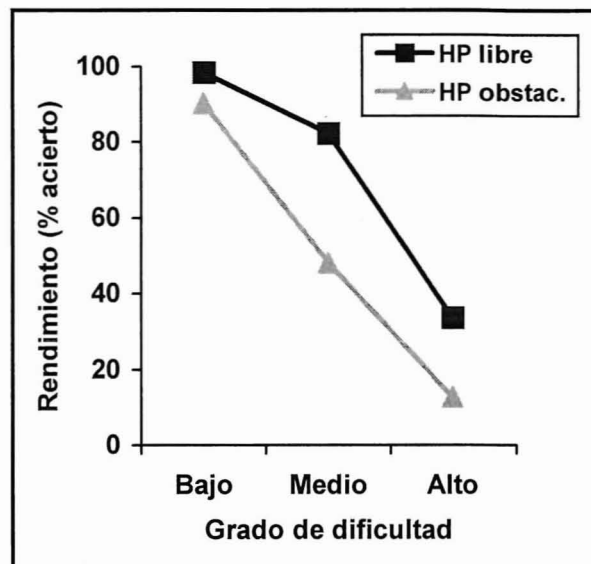
El resultado de este análisis indica la existencia de una interacción estadísticamente significativa entre las condiciones de emisión de habla privada y el grado de dificultad de la tarea ($F(2,53) = 5,341, p < ,01, \eta^2 = 0,168$). La Tabla 4.6 muestra el rendimiento medio en cada condición experimental de emisión de habla privada según el grado de dificultad de la tarea propuesta, y la Figura 4.3 refleja gráficamente esta interacción.

Para el estudio pormenorizado de estas diferencias se han analizado los efectos simples de esta interacción.

Tabla 4.6. Rendimiento medio -porcentaje de acierto- (y error típico) en las dos condiciones de emisión de habla privada, en función del grado de dificultad de la tarea.

C. experimental	Grado de dificultad						Media total
	Bajo		Medio		Alto		
HP libre	98,50	(4,19)	82,35	(4,22)	33,75	(4,33)	71,43 (2,43)
HP obstaculizada	90,17	(4,30)	48,17	(4,33)	12,63	(4,45)	50,32 (2,49)
Media total	94,34	(3,04)	65,26	(3,07)	23,19	(3,15)	60,93 (1,77)

Figura 4.3. Representación gráfica del rendimiento obtenido (porcentaje de acierto) en cada condición experimental, en función del grado de dificultad de la tarea.



Respecto al efecto del habla privada sobre el rendimiento en cada uno de los tres grados de dificultad establecidos, la interacción muestra que cuando la dificultad es baja, la manipulación de la emisión de habla privada no produce efecto estadísticamente significativo sobre el rendimiento, ya que éste no es inferior al 90% de acierto en el puzzle Tangram en ninguna de las dos condiciones experimentales de emisión de habla privada (HP libre: 98,50%. HP obstaculizada: 90,17%); en este sentido, este resultado parece indicar que se está produciendo un efecto techo, ya que en las tareas fáciles –o de dificultad baja- el rendimiento es máximo en ambas condiciones experimentales y se obtiene un excelente rendimiento sin la necesidad de utilizar el habla privada. En cambio, en tareas de dificultad media o alta, la posibilidad de emitir habla privada espontáneamente favorece el

rendimiento de forma clara, siendo significativamente más alto que cuando se obstaculiza la emisión de habla privada (Dificultad media: $F(1,28) = 43,149$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,606$; 82,35% vs. 48,17%. Dificultad alta: $F(1,28) = 16,860$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,376$; 33,75% vs. 12,63%). Aunque en estos dos grados de dificultad el hecho de permitir la emisión de habla privada produce un aumento del rendimiento, es en tareas de dificultad media donde el habla privada resulta más efectiva y ayuda en mayor medida a lograr un mejor rendimiento; concretamente, el habla privada provoca una mejora del rendimiento de un 35% aproximadamente cuando la tarea presenta una dificultad media, y de un 22% aproximadamente cuando la tarea es difícil.

En cuanto al efecto de la dificultad, los efectos simples de la condición de HP libre (línea superior de la Figura 4.3) y de la condición de HP obstaculizada (línea inferior de la misma figura) son interpretables (HP libre: $F(2,86)=64,581$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,600$; HP obstaculizada: $F(2,886) = 88,301$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,673$). En ambos casos, el rendimiento desciende significativamente a medida que se incrementa la dificultad de la tarea (HP libre: 98,50% vs. 82,36% vs. 33,75%; HP obstaculizada: 90,17% vs. 48,17% vs. 12,63%) Las comparaciones múltiples entre pares de medias realizadas con la prueba de Tukey muestran que este descenso entre los tres grados de dificultad es estadísticamente significativo en las dos condiciones experimentales de emisión de habla privada. En ambas condiciones, cuando la tarea es fácil, el niño no necesita el habla privada para su resolución, y cuando la dificultad es máxima, el habla privada no le sirve como recuso efectivo para regular su conducta, ya que la tarea se encuentra alejada de su zona de desarrollo próximo. Esta disminución del rendimiento a medida que se incrementa el grado de dificultad de la tarea se ajusta a un patrón lineal.

Estos datos obtenidos aportan validez al método empleado para calibrar individualmente la tarea experimental, ya que demuestran una clara diferencia en el rendimiento dependiendo del grado de dificultad de la tarea, discriminando entre tareas fáciles, moderadas y difíciles, tanto en la situación en la que se permite la emisión de habla privada como en la que se obstaculiza.

En definitiva, estos resultados explican el papel del habla privada sobre el rendimiento, reflejando la funcionalidad e importancia que tiene el habla privada cuando las tareas son moderadamente difíciles o entrañan elevada dificultad. La posibilidad de emitir habla privada en estos casos, supone una herramienta básica para la mejora del

rendimiento. De esta forma, se aclara el papel facilitador del habla privada sobre el rendimiento, ya que, sin su presencia, las posibilidades de éxito en la resolución de tareas se ve mermada en una proporción sustancial.

Por otro lado, nuevamente hay que señalar la ausencia de efectos significativos en los que esté implicada la variable nivel educativo. Este resultado es explicable por el hecho de que, al efectuar la calibración de la dificultad de forma individual para todos los niños de la muestra, se ha adaptado la tarea a su nivel de habilidad, independientemente de su edad. De este modo, niños de diferentes edades tienen la misma posibilidad de éxito en la tarea –y, por lo tanto, un rendimiento similar- ya que la dificultad que implica la tarea está igualada en todos ellos al haberse adaptado previamente a su habilidad. Por lo tanto, todos los alumnos de Educación Infantil 4 años, 1^{er} y 3^{er} curso de Educación Primaria pertenecientes al grupo de ‘grado de dificultad bajo’, afrontan una tarea fácil para su nivel de habilidad, aunque éste discrepe de unos niños a otros; lo mismo ocurre con los grupos de sujetos pertenecientes al grupo de ‘grado de dificultad medio’ y ‘grado de dificultad alto’. Por lo tanto, la ausencia de un efecto significativo del nivel educativo corrobora la efectividad del procedimiento de calibración individual de la tarea, ya que no aparecen diferencias en el rendimiento debidas a diferencias en el grado de habilidad de los sujetos en la tarea.

4. Discusión

El objetivo central de este estudio ha sido estudiar la relación entre la emisión de habla privada y el rendimiento durante la ejecución de una tarea. Este objetivo ha estado presente en la literatura sobre habla privada desde los primeros estudios realizados en los años 60 y 70 – Beaudichon (1973); Klein (1964), entre otros (ver Fuson, 1979)- hasta la actualidad – Montero y Huertas (1999); Patrick y Abravanel (2000); Winsler, et al. (1999), entre otros-, sin llegar a una conclusión definitiva y con resultados contradictorios en muchos casos, lo cual ya fue señalado por Díaz (1992), y ha continuado sucediendo en la investigación posterior.

Para lograr este objetivo era necesario plantear una metodología que superara algunos de los obstáculos presentes en las investigaciones sobre este tema (Díaz, 1992). Esta metodología, que ya habíamos puesto a prueba en el estudio piloto de este trabajo, supone la aplicación de un diseño experimental que aporta una mayor validez interna al

estudio en comparación con los diseños “ex post facto” aplicados con más frecuencia en las investigaciones sobre habla privada. En este diseño experimental, se realizaba una manipulación de la emisión de habla privada espontánea de los sujetos durante la ejecución de una tarea.

La aportación fundamental de este estudio ha sido demostrar experimentalmente el efecto de la emisión de habla privada sobre el rendimiento en la tarea, conociendo, además, la influencia de otras variables, como el grado de dificultad de la tarea. Asimismo, el diseño experimental aplicado permite conocer el proceso de desarrollo del habla privada en los primeros años de escolaridad –momento en que, según los antecedentes teóricos, el fenómeno del habla privada está más presente y se va internalizando hasta convertirse en habla interna o pensamiento- habiendo controlado el grado de dificultad de la tarea individualmente.

En primer lugar, se ha estudiado la eficacia de la manipulación experimental de la emisión de habla privada sobre la producción de la misma, teniendo en cuenta otras variables como el grado de dificultad de la tarea y el nivel educativo. Los resultados han indicado que el procedimiento empleado para manipular la emisión de habla privada ha logrado su efecto, confirmando los resultados del estudio piloto, ya que la diferencia de emisión de habla privada entre las dos condiciones experimentales es significativa, aunque hay que tener en cuenta que la producción de habla privada está mediada por el grado de dificultad de la tarea.

Este resultado supone que, la posibilidad que planteó Díaz (1992) de emplear una metodología experimental para establecer relaciones causales entre el habla espontánea y el rendimiento es posible.

Otros autores (Berk, comunicación personal 27 mayo, 2003; Frauenglass y Díaz, 1985; Lee, 1998), como ya comentamos en el capítulo 2 de este trabajo, ya habían intentado manipular la producción de habla privada. Frauenglass y Díaz, y Lee lo hicieron a través de las instrucciones que se aportaban a los sujetos al inicio de la tarea, pero los resultados de ambos trabajos resultaron contradictorios; Frauenglass y Díaz no encontraron efecto de las instrucciones, mientras que en la investigación llevada a cabo por Lee sí aparecían diferencias debidas a la instrucción. Berk, en un intento de inhibir el habla privada, tampoco logró su objetivo, ya que lo que consiguió fue una tendencia a internalizar el habla, más que a no emitirla. En este sentido, la investigación que aquí se

presenta sí ha logrado el objetivo de manipular la emisión de habla privada con el método empleado.

El dato más llamativo en este efecto de la manipulación del habla privada sobre la cantidad de emisiones espontáneas, es la interacción entre la variable emisión de habla privada y la dificultad de la tarea. En este sentido, parece que la dificultad de la tarea tiene un papel esencial en la emisión de habla privada, ya que, cuando se permite la libre emisión, la cantidad de habla privada que se elicitaba depende, en gran medida, del grado de dificultad de la tarea.

Hasta el momento, numerosos estudios han incluido la dificultad de la tarea como una variable manipulada en sus investigaciones (ver capítulo 2), llegándose a la conclusión de que tareas de dificultad moderada elicitaban una mayor cantidad de habla privada. Este resultado ya fue apuntado por Vygotski (1934/2000), quien señaló que “las dificultades o los obstáculos en el curso regular de la actividad son uno de los principales factores en el origen del lenguaje egocéntrico”. Esta afirmación realizada por el autor bielorruso es apoyada claramente por nuestros resultados, ya que cuando la tarea posee un grado de dificultad bajo para el sujeto el habla privada que encontramos es más escasa, ya que hay muchas posibilidades de que no surjan obstáculos durante el desarrollo de la ejecución de la tarea y, por lo tanto, no se dan las condiciones óptimas para la aparición del habla privada o ésta no es necesaria para conseguir un rendimiento satisfactorio en la tarea. En cambio, la dificultad no siempre elicitaba mayor cantidad de habla privada, ya que, como se ha podido observar en los resultados obtenidos en este estudio, una dificultad excesiva provoca un descenso en la cantidad de habla privada. Esto hace que aparezca una curva clara de la emisión de habla privada dependiendo de la dificultad de la tarea que alcanza su punto más álgido cuando se proponen a los niños tareas de dificultad media para su nivel de habilidad.

Otros estudios ya han apuntado estos resultados referentes al efecto de la dificultad de la tarea sobre la emisión de habla privada, aunque de modo no tan claro (ver capítulo 2 de este trabajo). La diferencia entre estos estudios y el presentado aquí radica en que, en nuestro caso, se ha efectuado una calibración individual de la dificultad de la tarea. Este hecho parece clave para conocer el efecto de la dificultad de la tarea sobre la emisión de habla privada. En todos los estudios efectuados en los que se ha incluido la variable dificultad de la tarea, ésta ha sido incluida como una variable general para todos los

sujetos, sin atender a diferencias individuales en el nivel de habilidad en la tarea propuesta –como por ejemplo los trabajos de Azmitia (1992); Berk (1986); Duncan y Pratt (1997), entre otros- o, en todo caso, se han tenido en cuenta los grupos de edad y se han utilizado diversos niveles de dificultad atendiendo a esa variable, como en el caso del trabajo de Behrend., et al. (1989). Esta última aproximación a la dificultad de la tarea es más exacta que la primera, en el sentido de que ajusta el grado de dificultad de la tarea a un estándar para el grupo-edad, aunque no tiene en cuenta que, el hecho de que unos sujetos tengan una misma edad, no supone a priori que posean el mismo grado de destreza en una tarea concreta.

Los resultados obtenidos en esta investigación calibrando el nivel de dificultad de la tarea para cada alumno despeja dudas sobre el efecto de la dificultad sobre la emisión de habla privada, llegando a unos resultados concluyentes que demuestran que, para obtener muestras amplias de habla privada, es necesario ajustar la dificultad de la tarea a cada niño a un nivel medio, ni excesivamente fácil ni difícil. Por otro lado, cabe sospechar que posiblemente la poca cantidad de habla privada encontrada en algunos estudios puede deberse precisamente al hecho de que no se han creado las condiciones adecuadas en lo que respecta a la dificultad de la tarea, proponiendo a los sujetos tareas excesivamente fáciles o difíciles.

Respecto a las diferencias en las categorías de habla privada emitida por los sujetos, se pueden destacar dos datos interesantes.

En primer lugar, en situación de libre emisión de habla privada, encontramos que la frecuencia de habla privada que aumenta cuando la tarea posee una dificultad moderada es únicamente el habla privada relevante para la tarea. Este resultado indica que, cuando los niños de estas edades realizan tareas que ellos mismos perciben como retadoras, de una dificultad media –es decir, que se encuentran en su zona de desarrollo próximo- emplean en mayor medida el habla privada que les resulta de utilidad para la resolución de la tarea, habla privada relevante o autorreguladora, lo cual implica la puesta en marcha de una mayor cantidad de estrategias que son externalizadas en el habla y que son útiles para la ejecución de la tarea; en cambio, en otros grados de dificultad de la tarea menos retadores, es decir, cuando la tarea es fácil o extremadamente complicada, aunque los niños utilizan mayoritariamente habla privada relevante para la tarea, la cantidad de la emisiones espontáneas es significativamente menor que en tareas de dificultad media. En estos dos

últimos casos, el habla privada relevante decrece, bien porque no es necesaria para la resolución de la tarea –en el grado de dificultad bajo- o bien porque no facilita su resolución al encontrarse la tarea fuera de la zona de desarrollo próximo del niño –en el grado de dificultad alto.

En este sentido, el patrón curvilíneo referente a la emisión del habla privada en función de la dificultad de la tarea que se había encontrado en el análisis referente a la frecuencia de habla privada total en la condición de HP libre, no se reproduce en todas las categorías de habla privada, sino que únicamente se refiere al habla relevante para la tarea; el habla privada irrelevante, e incluso el habla en un estado más avanzado de internalización, no se ven afectadas por la dificultad de la tarea cuando se permite emitir libremente habla privada.

En segundo lugar, relacionado con el punto anterior, es destacable que el habla privada de nivel 3 –manifestaciones externalizadas de habla interna- tienen una incidencia baja que no se ve alterada por el efecto de la dificultad de la tarea, a diferencia del habla privada relevante. Estos datos ponen de manifiesto que no se puede asumir que esas manifestaciones ininteligibles de habla interna poseen un contenido relevante para la tarea, ya que, en ese caso, serían sensibles a la dificultad de la tarea igual que el nivel 2 de habla privada.

En cuanto al objetivo central de este estudio, la manipulación de la emisión de habla privada ha permitido demostrar que su producción tiene un claro efecto beneficioso sobre el rendimiento en la tarea, ya que, cuando se permite su emisión con las condiciones adecuadas, el rendimiento en la tarea mejora sustancialmente -como se ha comentado en los resultados- cuando las tareas poseen un grado de dificultad medio o alto. Este hecho aclara algunas de las principales dudas existentes en la literatura de habla privada sobre la relación entre habla privada y rendimiento, comentadas en el segundo capítulo de este trabajo, ya que demuestra experimentalmente la funcionalidad del habla privada, en concreto, su efecto positivo sobre el rendimiento, teniendo siempre en cuenta la dificultad en la tarea.

Los estudios realizados hasta la fecha habían dejado la cuestión abierta ya que las correlaciones encontradas entre habla privada y rendimiento en diversos trabajos eran contradictorias, como señaló Díaz (1992) y como ya se ha comentado en este estudio. En nuestro caso, no se pretende hallar una correlación entre cantidad de emisiones habla

privada y rendimiento, ya que la variabilidad individual en cuanto a cantidad de emisiones es muy grande y puede afectar a dicha correlación; en este sentido, se ha preferido manipular experimentalmente la emisión de habla privada, de manera que los sujetos tienen plena libertad para emitir habla privada en ambas condiciones, pero en una de ellas se dificulta la emisión mediante un procedimiento indirecto.

En este sentido, al emplear una metodología experimental, se puede establecer una relación causal entre la emisión de habla privada y rendimiento, y, teniendo en cuenta que en este estudio las dos condiciones experimentales establecen una diferencia significativa en la frecuencia de habla privada, se puede afirmar, a la luz de estos resultados, que la emisión de habla privada produce una mejora del rendimiento. De esta forma, parece quedar más despejada la duda planteada en los estudios *ex post facto* y recogida por Díaz (1992).

El hecho de que quede demostrada la utilidad del habla privada en el rendimiento tiene importantes implicaciones. En primer lugar, queda claro que el habla privada no es un epifenómeno, sino que se trata de un habla dirigida a uno mismo con una funcionalidad y una utilidad clara en la autorregulación durante la ejecución de la tarea y su emisión beneficia al rendimiento. Por otra parte, sería necesario seguir profundizando en el contenido del habla privada para conocer con exactitud qué tipo de mensajes afectan al rendimiento.

Un dato importante en este estudio es la ausencia de efectos significativos de la edad, tanto en la emisión de habla privada como en las categorías que la componen y en la relación entre esta variable y el rendimiento.

En primer lugar, destaca que la manipulación experimental de la emisión de habla privada afecta en la misma medida en todas las edades estudiadas, ya que no hay diferencias entre ellas. El hecho de que no aparezca ningún efecto de la edad, supone que la emisión de habla privada que se obtiene en las muestras de 4, 6 y 8 años (Educación Infantil 4 años, 1º y 3º de Educación Primaria) es similar. Este dato contradice, en parte, otras aportaciones de la literatura que señalan un efecto evolutivo en la emisión del habla privada; concretamente, en la literatura sobre habla privada se considera que la producción espontánea durante la ejecución de una tarea alcanza su punto más álgido alrededor de los cinco años y, a partir de esa edad se va internalizando, por lo que la cantidad de habla privada registrable disminuye (ver capítulo 2 de este trabajo). En los resultados que hemos

obtenido no sucede lo mismo, sino que la producción de habla privada se mantiene estable entre los cinco y ocho años. Una posible explicación que puede darse a este dato radica en que, el hecho de controlar el nivel de dificultad de la tarea de un modo individual mediante el procedimiento de calibración ha provocado que las tareas estén adaptadas a cada sujeto, consiguiéndose mantener estable la dificultad de la tarea en los tres grupos de edad. De esta manera, los sujetos de cualquier edad se encuentran con tareas adecuadas para elicitar su habla privada.

En este sentido, hay que plantearse que el dato tantas veces señalado de una evolución del habla privada y su internalización total a los ocho años aproximadamente, puede tratarse de un fenómeno provocado por el hecho de que las tareas no eran adecuadas para los niños de esas edades, es decir, que se podría estar produciendo un efecto confundido de la dificultad en el que, para los alumnos más mayores, la dificultad es más baja y, en consecuencia, la producción de habla privada disminuye al tratarse de una tarea más fácil.

En cantidad total de habla privada, los resultados encontrados en este estudio van en la línea de que, si se crean las condiciones adecuadas para ello –controlando la dificultad de la tarea de un modo individual- podemos encontrar habla privada en todas las edades y, concretamente, en las edades próximas a los momentos de máxima aparición del habla privada.

Esta ausencia de efecto significativo de la edad también se produce en el rendimiento, es decir, no existen diferencias significativas en el rendimiento en la tarea entre los tres cursos estudiados. El hecho de que no haya un efecto evolutivo que implique al rendimiento se puede explicar por la calibración individual que se ha realizado de la dificultad de la tarea. Con la calibración se ha conseguido hallar una tarea adecuada para el nivel de habilidad de cada sujeto, independientemente de su edad. De esta manera, el hecho de tener mayor o menor edad o habilidades más o menos desarrolladas para esta tarea no influye en la fase experimental, ya que cada niño afronta el nivel de la tarea adecuado para él mismo. Así, todos los sujetos asignados a un determinado grado de dificultad de la tarea –bajo, medio o alto- tienen las mismas posibilidades de acierto independientemente de su edad o nivel de habilidad, porque con la calibración este grado de dificultad se ha adecuado a cada participante.

En conclusión, se puede afirmar que se han logrado los objetivos propuestos en este estudio. Una vez probada la efectividad del método experimental de manipulación del habla privada y la función que cumple ésta sobre el rendimiento, se puede continuar en esta línea de trabajo profundizando más en esta cuestión y abordando el estudio del papel motivacional del habla privada.

CAPÍTULO 5: ESTUDIO DE LA FUNCIÓN MOTIVACIONAL DEL HABLA PRIVADA

1. Justificación

Los estudios anteriores han permitido solucionar dos de los principales problemas de la investigación sobre habla privada mediante la aplicación de un paradigma experimental y la calibración individual de la dificultad de la tarea. Con la puesta en práctica de estas modificaciones metodológicas sobre el procedimiento clásico utilizado para afrontar la investigación sobre habla privada se ha logrado conocer el efecto de su emisión sobre el rendimiento; asimismo, se ha comprobado que la dificultad de la tarea juega un papel fundamental en esta relación. De esta manera ha quedado claro que el habla privada posee una función en la internalización de los procesos mentales, ya que ejerce un papel en la autorregulación de los mismos que se manifiesta en su efecto sobre el rendimiento.

Con esa base, que nos permite afrontar el estudio del habla privada con garantías, abordamos el estudio de la función motivacional del habla privada. Como se ha expuesto en el capítulo 2 de este trabajo, hay estudios que ya han mostrado un contenido motivacional importante en el habla privada espontánea de los niños. En este estudio se pretende ir más allá en este conocimiento y analizar experimentalmente la función del habla privada en la autorregulación de los procesos motivacionales introduciendo en su investigación el paradigma experimental empleado en los estudios anteriores.

Díaz (1992) señaló que, para conocer la función del habla privada, el método más adecuado consiste en estudiar la relación del habla privada con otros indicadores; en el estudio anterior, analizamos su relación con el rendimiento para conocer la función autorreguladora del habla privada, la cual ha sido la función más estudiada en la literatura sobre este tema. En este caso, para conocer la función motivacional del habla privada, se puede analizar el efecto del habla sobre la persistencia en una tarea, ya que ésta constituye un indicador clásico de motivación. El estudio del efecto del habla privada sobre la persistencia, permite conocer la función motivacional del habla privada, ya que, si la su emisión afecta a la persistencia, se explicaría por el hecho de que el habla privada está ejerciendo una función autorreguladora de los procesos motivacionales.

Otro procedimiento para estudiar la función motivacional del habla privada consiste en el análisis de su contenido. Como ya se ha mencionado, algunos autores (Montero, de Dios y Huertas, 2001; Montero y Huertas, 1995, 1999) ya han estudiado el contenido

motivacional del habla privada, concretamente, analizando aquellos elementos relevantes desde las teorías de orientación a metas (ver capítulo 2 de este trabajo). Partiendo de los conocimientos existentes, en este estudio tratamos de explorar el efecto del contenido cognitivo y motivacional del habla privada sobre indicadores motivacionales como la persistencia; de esta forma, se podrá determinar la importancia de la autorregulación motivacional al afrontar una tarea. Con ello, tratamos de conocer el modo en que afecta la manipulación de la emisión del habla privada a su contenido motivacional. De esta manera, se podrá comparar el “comportamiento” del habla privada motivacional con la persistencia en la tarea, lo que permitirá establecer la función motivacional del habla privada comparándola con el valor de otro indicador motivacional como la persistencia.

Por lo tanto, en este estudio, el objetivo que nos proponemos consiste en analizar la función motivacional del habla privada. Para ello se plantean tres vías para llegar a lograr dicho objetivo:

- Estudiar la influencia de la emisión de habla privada espontánea sobre la persistencia como indicador clásico de la motivación, mediante la aplicación de un paradigma experimental, para conocer si la emisión del habla privada posee algún efecto sobre la conducta motivacional.
- Analizar el contenido motivacional del habla privada, para conocer la relevancia del mismo.
- Analizar la relación entre el contenido del habla privada y la persistencia, para llegar a conocer la función motivacional del habla privada.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio participaron un total de 83 alumnos/as. Todos ellos habían formado parte de la muestra del estudio anterior. En comparación con el estudio presentado previamente, en este caso la muestra se redujo ligeramente, debido a que, al llevarse a cabo el siguiente año académico, se produjo la pérdida de siete sujetos experimentales; dicha pérdida de sujetos en la muestra estuvo causada por el hecho de que, en el curso académico en el que se llevó a cabo este estudio, seis de los participantes habían abandonado el centro educativo, mientras que el séptimo sujeto perdido estuvo ausente del colegio durante el tiempo de realización de este estudio.

Al efectuarse este estudio el curso siguiente, los participantes pertenecían a los niveles educativos de Educación Infantil 5 años, 2º y 4º curso de Educación Primaria. En

concreto, la muestra de este estudio estuvo formada por 26 alumnos/as de Educación Infantil (31,33% del total de la muestra), 29 alumnos/as de 2º curso de Educación Primaria (34,94%) y 28 alumnos/as de 4º curso de Educación Primaria (33,73%). De ellos, 34 eran niños (40,96% del total de la muestra) y 49 eran niñas (59,04%). La distribución de los participantes por género en los tres niveles educativos se refleja en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1. Distribución de los participantes en el estudio en función del nivel educativo y el género

	Ed. Infantil 5 años	2º Ed. Primaria	4º Ed. Primaria	Total
Niños	9	14	11	34
Niñas	17	15	17	49
Total	26	29	28	83

La media de edad de los participantes en este estudio, al comienzo del mismo, fue de 5 años y 10 meses en Educación Infantil (rango: 5 años y 2 meses – 6 años y 1 mes), 7 años y 7 meses en 2º curso de Educación Primaria (rango: 7 años y 2 meses – 8 años y 0 meses), y 9 años y 8 meses en 4º curso de Educación Primaria (rango: 9 años y 2 meses – 10 años y 1 mes). Hay que tener en cuenta que, en este estudio, la media de edad de cada grupo es aproximadamente diez meses más elevada que en el estudio anterior, que se corresponde con el periodo de tiempo transcurrido entre ambos estudios.

Las características de la muestra en lo que concierne a los aspectos lingüísticos son las mismas que se describieron en el estudio anterior, es decir, todos los participantes tenían como lengua materna el castellano y ninguno de los sujetos era bilingüe, lo que garantizaba el hecho de que el habla privada se manifestara siempre en el mismo idioma. Además, ninguno de ellos presentaba necesidades educativas especiales.

En este caso, todos los alumnos también participaron de forma voluntaria en la investigación, habiendo sido previamente autorizados por sus progenitores o tutores al comienzo de estos estudios.

2.2. Materiales

Los materiales empleados en este estudio fueron los mismos que se describieron en el estudio anterior, a excepción del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, que no se

administró durante esta investigación, sino que, al tratarse de los mismos participantes que en el estudio previo, se utilizaron los datos obtenidos en el mismo. Los materiales utilizados fueron los siguientes:

1) El Tangram: Constituye la tarea experimental que se propuso a los participantes en este estudio, al igual que en los anteriores. El Tangram es un juego de formación de figuras a partir de siete piezas geométricas, cuyo objetivo consiste en reproducir con dichas piezas diferentes figuras que son presentadas en unas tarjetas-modelo. Las figuras del Tangram empleadas en la tarea experimental estaban divididas en siete niveles de dificultad, ordenados de menor a mayor dificultad, los mismos que se describieron en el estudio piloto (ver capítulo 3).

2) Sistema de categorización del habla privada: Para el análisis del habla privada emitida por los sujetos durante la realización de la tarea se mantuvieron los criterios establecidos en los estudios anteriores para codificar el habla como habla privada y para segmentarla en distintas unidades o emisiones.

Para codificar el habla privada, se ha elaborado un nuevo código de categorización, diferente al utilizado en el estudio anterior, para adaptarlo a los objetivos de este estudio. Este nuevo código de clasificación del habla privada está basado en el desarrollado por Montero y Huertas (1999) para el estudio de la función motivacional del habla privada. El código de Montero y Huertas (1999) está fundamentado en el sistema de codificación de Berk (1986) –el cual ha sido utilizado en el anterior estudio de este trabajo- pero incorpora una serie de modificaciones. Concretamente, los cambios que introduce en el código de Berk (1986) se refieren a las subcategorías relativas a las expresiones de afecto pertenecientes al nivel 1-habla privada irrelevante para la tarea y al nivel 2-habla privada externalizada relevante para la tarea, que fueron sustituidas por otras categorías de contenido motivacional del habla privada basadas en los elementos que configuran la orientación a metas desde la teoría de Dweck y Elliott (1983); además, el sistema de codificación del Montero y Huertas (1999) modifica y amplía ligeramente.

En el caso del código utilizado en esta investigación, se han realizado algunas variaciones sobre el sistema de categorías planteado por Montero y Huertas (1999). Las modificaciones afectan principalmente a una redefinición de las categorías de habla privada motivacional que lo componen, introduciendo ciertos cambios y creando subdivisiones dentro de las mismas para poder lograr más exactitud y para ajustar dicho

código a los objetivos planteados en este estudio. Dentro del habla privada motivacional se distinguen cinco categorías según el tipo de meta que se persigue: juego, supervivencia, afiliación, poder y logro; todas estas metas han sido ampliamente estudiadas en la literatura sobre motivación. En el sistema de categorías que aquí se propone, se hace especial incidencia en la última, la motivación de logro, por constituir el objeto de estudio de esta investigación. En el habla privada motivacional de logro se han diferenciado cinco subcategorías, que se corresponden con los principales elementos que configuran la orientación a metas y que pueden ser observables o analizados en el discurso (Montero y Huertas, 2002). Estas categorías principales de habla privada motivacional de logro ya han sido analizadas en otros estudios, como ya se ha comentado, aunque en el código desarrollado en esta investigación, hemos subdividido dichos elementos motivacionales basándonos en la teoría de orientación a metas; la subdivisión de estos elementos motivacionales se detalla en el Anexo 3.

Por último, en tercer lugar, otro de los principales cambios que se ha realizado en este código respecto a los anteriores se refiere a la creación de una categorización paralela al código de habla privada motivacional en el que se valora la carga emocional que llevan asociada las emisiones de habla motivacional de logro, según presenten un grado de emoción que podría considerarse dentro de unos límites “normales”, manifestándose como una emisión neutra, o si se encuentra dentro de unos parámetros extremos, con una emoción claramente manifestada ya sea positiva o negativa.

Algunas de las modificaciones incluidas en este código respecto a los anteriores, están basadas, parcialmente, en la clasificación de habla privada propuesta por Kohlberg et al. (1968), la cual ha servido de base para la elaboración de la mayor parte de sistemas de codificación de habla privada utilizados en la actualidad. De esta manera, el código utilizado en este estudio ha quedado compuesto por las categorías que se presentan en la figura 5.1. y que han sido definidas en el Anexo 3, incluyendo, además, ejemplos de las mismas.

Figura 5.1. Sistema de codificación del habla privada.

<u>Categorías de habla privada</u>
<p>- HABLA PRIVADA DE CONTENIDO COGNITIVO.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Nivel 1: Habla privada irrelevante para la tarea o autoestimulativa. ▫ Nivel 2: Habla privada externalizada y relevante para la tarea. ▫ Nivel 3: Manifestaciones externalizadas de habla interna. <p>- HABLA PRIVADA DE CONTENIDO MOTIVACIONAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Motivación de juego. ▫ Motivación de supervivencia. ▫ Motivación de afiliación. ▫ Motivación de poder ▫ Motivación de logro. Incluye: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atribuciones causales. ▪ Expectativas. ▪ Evaluaciones. ▪ Reacciones emocionales. ▪ Otras emisiones de motivación de logro.

3) Cámara de vídeo: Las dos sesiones experimentales que se llevaron a cabo con cada participante en este estudio se grabaron en vídeo mediante una cámara con un micrófono unidireccional, colocada para tal fin en el aula donde se realizaba el estudio.

4) Aparato reproductor de audio con auriculares: Para la ejecución de las condiciones experimentales, se utilizó un aparato reproductor de audio que llevaba incorporados unos auriculares, que los sujetos tuvieron colocados durante la ejecución de la tarea.

2.3. Diseño

Este segundo estudio se llevó a cabo con un diseño factorial 2 x 3 x 3, con las mismas variables independientes que el estudio anterior. La primera variable independiente considerada en el estudio fue la ‘emisión de habla privada’, variable experimental, intrasujeto, con dos niveles: condición de habla privada libre y condición de habla privada obstaculizada. La segunda variable independiente –‘nivel educativo’- tenía una naturaleza

ex post facto, era intersujeto, y constaba de tres niveles: Educación Infantil 5 años, 2º y 4º curso de Educación Primaria. La tercera variable independiente fue el ‘grado de dificultad’ de la tarea; dicha variable tenía naturaleza experimental, intersujeto, y también estaba compuesta por tres niveles: Dificultad baja, dificultad media y dificultad alta.

Como se puede recordar, las variables independientes de este estudio son las mismas que las del estudio que antecede, con la única diferencia de los niveles educativos, que en este caso los alumnos pertenecen a un curso más alto ya que este estudio se realizó con la misma muestra que el primero, pero el siguiente año académico, como ya se ha comentado.

Los sujetos realizaban la tarea en el mismo grado de dificultad que le había sido asignado aleatoriamente en el estudio anterior; de esta forma, un tercio de la muestra realizaba la tarea en el grado de dificultad bajo, otro tercio en el grado de dificultad medio y, por último, el tercio restante la realizaba en el grado de dificultad bajo. Dentro de cada nivel educativo, los sujetos estaban repartidos en partes iguales –o muy similares- entre los tres grados de dificultad.

En lo que respecta a la variable ‘emisión de habla privada’, al tratarse de una variable intrasujeto, todos los participantes en el estudio realizaron la tarea en cada una de las dos condiciones experimentales de esta variable; el orden de presentación de ambas condiciones fue reequilibrado en la muestra.

Se incluyeron en el diseño de este estudio dos variables dependientes: Por una parte, el habla privada emitida por los sujetos durante la ejecución de la tarea, tanto en lo que se refiere al habla privada total como a las categorías de clasificación establecidas según el sistema de categorización anteriormente descrito. En segundo lugar, se encuentra una variable relativa a la persistencia en la tarea, que fue operativizada como el tiempo invertido en la ejecución de la tarea total.

Además, en este diseño, se incluyó como covariable la puntuación típica del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, el cual se había administrado diez meses antes, al inicio del estudio anterior. Se consideró interesante tener en cuenta esta medida como control del nivel de desarrollo lingüístico de los alumnos.

Las pruebas estadísticas realizadas fueron análisis de covarianza con las variables señaladas, como se detalla en los resultados.

2.4. Procedimiento

El procedimiento seguido para la realización de este estudio constaba de dos sesiones y, en el caso de que resultara necesario, una fase previa añadida para la calibración del nivel de dificultad de la tarea en los niños en los que se produjo un cambio de dicho nivel desde el estudio realizado previamente.

Las sesiones se realizaron individualmente con cada participante, en el mismo aula que el estudio anterior; como en casos anteriores, en dicho aula sólo se encontraban el niño y el experimentador, por lo que no había ningún elemento extraño que pudiera distraer especialmente al niño.

En todos los casos se concluía la primera sesión con todos los sujetos antes de comenzar la siguiente. De esta manera, el intervalo de tiempo transcurrido entre una sesión y otra fue siempre el mismo, aproximadamente de un mes.

En estas sesiones, al igual que en los estudios anteriores, se ofrecía a cada niño la oportunidad de elegir entre dos conjuntos de piezas Tangram de diferente color, aquél con el que deseaba realizar la tarea. Asimismo, cada figura acometida por el niño era elegida por él mismo entre un conjunto de modelos pertenecientes al mismo nivel de dificultad.

Sesión previa-Fase de calibración:

En primer lugar, se comprobó si la calibración individual del nivel de dificultad realizada a los sujetos el curso anterior en la tarea del Tangram había sufrido cambios. Para ello, cada niño realizó una figura -elegida por ellos mismos entre cinco modelos que se les proponían- correspondiente al nivel de dificultad medio según su calibración individual efectuada el curso pasado en el estudio previo. Si la figura se realizaba correctamente en parte, pero no totalmente, significaba que ese mismo nivel seguía constituyendo el nivel de dificultad medio para el niño, el que se encontraba dentro de su zona de desarrollo próximo. En ese caso, los niños comenzaban a realizar la primera sesión experimental a continuación.

No se contempló la posibilidad de que un niño hubiera bajado de nivel, ya que si realizaba correctamente las figuras de un nivel determinado el curso pasado, resultaba improbable que no supiera realizarlas el siguiente año.

Si la figura era realizada correctamente en su totalidad, se interpretaba como que el niño había variado de nivel en su calibración individual porque había aumentado su habilidad en la tarea y necesitaba ser calibrado nuevamente. En este caso, los sujetos no realizaban en ese momento la primera sesión experimental, sino que esta primera sesión se

planteaba únicamente como una sesión previa para calibrar nuevamente su nivel de dificultad en función de su grado de habilidad actual en la tarea. El procedimiento, en ese caso, era el mismo que se planteó en la fase de calibración del estudio anterior. Partiendo del nivel en la escala del Tangram que anteriormente había constituido el nivel de dificultad medio para el niño, se iba planteando al niño una figura de cada nivel de dificultad, en cada ocasión de un nivel de la escala del Tangram más elevado; si resolvía correctamente la figura en su totalidad, se le administraba una figura del siguiente nivel de dificultad hasta que el sujeto no conseguía resolver el puzzle correctamente por sí sólo. Este nivel, por lo tanto, constituía el nuevo nivel de dificultad medio para ese niño, y los niveles superior e inferior a éste constituían sus niveles de dificultad alto y bajo, respectivamente. Al igual que en la fase de calibración del estudio previo, se administraba al niño una figura del Tangram de un nivel superior al de su habilidad, para garantizar que la calibración realizada era correcta.

Los niños que tuvieron que ser nuevamente calibrados en el nivel de dificultad para este estudio, finalizaron aquí su fase previa. En cambio, los niños en los que se comprobó que no habían cambiado su calibración individual en el Tangram, realizaron en ese momento su primera sesión.

Primera y segunda sesión-Fase experimental:

Antes de comenzar estas sesiones experimentales, cada niño había sido asignado a un nivel de la variable ‘grado de dificultad’ en el cual iba a realizar la tarea, del mismo modo que en el estudio anterior y una vez revisada la calibración individual de la habilidad en la tarea.

El nivel de la variable ‘grado de dificultad’ que era asignado a cada sujeto –bajo, medio o alto- era el mismo del estudio anterior. Los niños que en el estudio realizado previamente habían realizado la tarea experimental en el grado de dificultad bajo, volvían a hacer la tarea en este estudio en el grado de dificultad bajo, e igual sucedía con los niños asignados al grado de dificultad medio y alto.

En cada una de las dos sesiones experimentales –llevadas a cabo en días diferentes, con aproximadamente un mes de separación entre ambas- cada niño realizaba figuras Tangram, elegidas por él mismo entre un conjunto de veinte tarjetas modelo que se le presentaban correspondientes al nivel de la escala del Tangram que le correspondía según el nivel de la variable grado de dificultad que le había sido asignado.

En cada sesión, el niño realizaba las figuras Tangram en una condición experimental de emisión de habla privada: en una sesión se permitía la libre emisión de habla privada y en otra sesión se dificultaba. El orden de ambas sesiones era reequilibrado en la muestra.

Las condiciones experimentales eran las mismas que en el estudio anterior. En la condición de HP libre, el sujeto tenía colocados los auriculares conectados al reproductor de audio, pero éste no estaba en funcionamiento, de manera que el niño no percibía ningún sonido a través de los auriculares y podía escuchar cualquier sonido externo con total audibilidad. En la condición de habla privada obstaculizada, el sujeto también tenía colocados los auriculares, pero en esta ocasión el niño oía a través de ellos canciones con letra en inglés, en un volumen medio, que le impedía oír sonidos externos de un volumen normal de habla; de esta forma, se conseguía saturar el canal auditivo con la música emitida a través de los auriculares. Por lo tanto, en la condición de habla privada libre los auriculares no se utilizaban, pero los alumnos permanecieron con ellos colocados para que el contexto experimental fuera idéntico en las dos condiciones experimentales creadas.

En ambas sesiones, se informaba a los niños de que el objetivo de la tarea era reproducir los modelos presentados en las tarjetas-plantilla con la mayor exactitud que lograran conseguir. Se les decía que podían afrontar tantas figuras Tangram como les apeteciera, sin límite de tiempo. En el caso de que algún sujeto estuviera realizando los veinte modelos que se les presentaba al inicio de cada sesión, se le añadían nuevos modelos del mismo nivel de la escala del Tangram para que siempre tuviera dónde elegir, pero nunca se repetían las figuras del estudio anterior ni de otra sesión de este mismo estudio. En las instrucciones, también se les informaba de que tenían que realizar la tarea ellos solos, sin recibir ayudas por el experimentador; en caso de que durante la ejecución de la tarea solicitaran ayuda, se les animaba a realizar la figura ellos solos. La finalización de la tarea la marcaba el niño, según los criterios utilizados en todos los estudios de este trabajo y especificados en el estudio piloto.

Las sesiones experimentales fueron grabadas en vídeo, y, posteriormente, se transcribió el habla privada emitida por los sujetos durante la ejecución de las tareas para su codificación, así como para el análisis del rendimiento y de la persistencia. Para codificar correctamente el habla privada según el sistema de codificación empleado, se realizó un análisis de fiabilidad interjueces. Para ello, el habla emitida por cinco niños en la condición de habla privada libre fue codificada por dos observadores, previamente entrenados en el manejo del nuevo sistema de codificación. La fiabilidad total interjueces

		Nivel educativo									
		<u>Ed. Infantil 5 años</u>			<u>2º Ed. Primaria</u>			<u>4º Ed. Primaria</u>			
		Dificultad			Dificultad			Dificultad			Total
		baja	media	alta	baja	media	alta	baja	media	alta	
Habla	Libre	20,22 (25,12)	90,22 (85,50)	50,62 (44,07)	53,10 (77,53)	103,90 (77,14)	50,67 (51,70)	30,67 (31,28)	101,78 (67,42)	76,00 (87,49)	64,78 (68,70)
	Priv.										
	Obstac.	19,67 (29,58)	31,44 (24,87)	37,50 (48,82)	24,70 (24,59)	32,90 (28,23)	28,00 (21,28)	28,89 (44,88)	36,33 (19,50)	30,90 (29,66)	29,93 (30,07)
	Media	19,94	60,83	44,06	38,90	68,40	39,33	29,78	69,06	53,45	47,36
	total	(19,61)	(49,61)	(44,32)	(48,57)	(50,19)	(24,93)	(37,59)	(33,33)	(56,89)	(43,66)

Respecto a la cantidad de habla privada, en la tabla 5.2 se presentan las frecuencias absolutas de emisiones de habla privada emitidas por los sujetos durante la ejecución de la tarea en cada una de las condiciones experimentales –habla privada libre y habla privada obstaculizada-, así como en el total de las dos condiciones, según el nivel educativo de los sujetos y el grado de dificultad de la tarea que afrontaban.

En el conjunto de las dos condiciones experimentales, se recogió un total de 7861 emisiones de habla privada, lo que constituye una media de 94,71 emisiones por sujeto entre las dos condiciones. Segmentándolo según la condición experimental, se produjo una media por sujeto de 64,78 emisiones durante la condición de HP libre y 23,93 emisiones durante la condición de HP obstaculizada.

Además de la cantidad de emisiones, es necesario tener en cuenta el intervalo de tiempo en el que éstas tienen lugar. El tiempo mínimo que se grabó a un sujeto durante la ejecución de la tarea fue de 7 minutos y 40 segundos en el conjunto de las dos condiciones experimentales y el máximo fue de 55 minutos y 45 segundos; por condiciones experimentales, el tiempo mínimo en una condición experimental fue de 3 minutos y 15 segundos, y el máximo de 37 minutos y 21 segundos, ambos tiempos registrados en la condición de habla libre. Hay que tener en cuenta que este tiempo de ejecución no coincide con el tiempo real de grabación, sino que se trata del tiempo que los sujetos estuvieron inmersos en la tarea, eliminando las pausas entre figuras Tangram, por lo que se trata de un tiempo más exacto o “neto”.

El tiempo medio invertido por los participantes en el total de la tarea –en las dos condiciones experimentales- fue de 26 minutos 11 segundos, con una media de 13 minutos 52 segundos en la condición de habla privada libre y de 12 minutos y 19 segundos en la condición de habla privada obstaculizada.

La puntuación típica media en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody en estos 83 sujetos, fue de 109,81 en Ed. Infantil, 113,10 en 2º de Ed. Primaria y 111,29 en 4º de Ed. Primaria. Las diferencias entre las puntuaciones de los tres grupos no resultan estadísticamente significativas.

3.2. Efecto del habla privada sobre indicadores motivacionales: la persistencia en la tarea

Aplicando el método experimental utilizado en el estudio anterior, se ha estudiado la función motivacional del habla privada analizando cómo influye la emisión de habla

privada sobre uno de los principales indicadores motivacionales utilizados en la literatura: la persistencia en la tarea.

En este estudio, para medir la persistencia de los alumnos en la tarea se ha utilizado como medida el tiempo total de ejecución, pero, para que ese tiempo fuera “real”, como ya hemos comentado, se ha considerado exclusivamente el período de tiempo que cada sujeto estaba trabajando en las figuras Tangram, desde el momento que elegía la figura concreta que iba a realizar hasta que dicha ejecución se daba por finalizada según los criterios descritos en el estudio piloto (ver capítulo 3).

Para ello, se ha realizado un análisis de covarianza $2 \times 3 \times 3$, con las variables independientes ‘emisión de habla privada’, intrasujeto con dos niveles (HP libre y HP obstaculizada), ‘nivel educativo’, intersujeto con tres niveles (Educación Infantil 5 años, 2º y 4º curso de Educación Primaria) y ‘grado de dificultad de la tarea’, intersujeto, con tres niveles (dificultad baja, media y alta). En este caso, la variable dependiente introducida ha sido la persistencia, la cual, como ya se ha explicado, se ha medido como el tiempo total que el sujeto estaba implicado en la tarea.

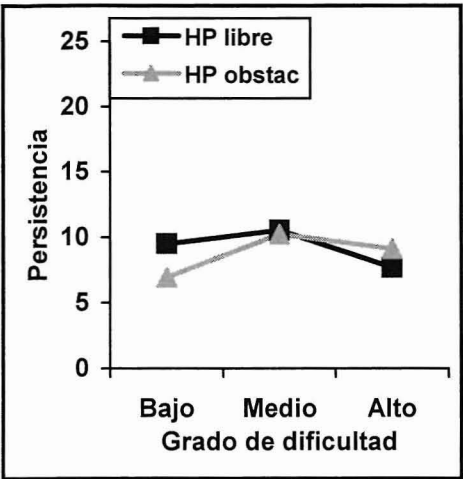
Respecto a los resultados de este análisis, hay que destacar que no aparece una interacción estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. En la Figura 5.2 mostramos el tiempo de persistencia medio en función de dichas variables.

Si analizamos de forma descriptiva las tres gráficas de la Figura 5.2, encontramos que presentan un patrón que evoluciona a lo largo del desarrollo. En este sentido, es preciso señalar varios datos interesantes.

En primer lugar, en lo que respecta a las dos condiciones de emisión de habla privada, las gráficas muestran una tendencia a diferenciarse la persistencia en la situación de habla privada libre y en la de habla privada obstaculizada que se acentúa con la edad de los sujetos. Concretamente, como se puede observar en la primera gráfica, los alumnos de Educación Infantil de 5 años persisten un tiempo similar cuando se permite la emisión libre de habla privada y cuando se obstaculiza; en este sentido, parece que en los niños más pequeños la persistencia aparece indiferenciada de la condición experimental. En cambio, en niños un poco más mayores, pertenecientes a 2º curso de Educación Primaria (segunda gráfica de la Figura 5.2), existe una tendencia a persistir en mayor medida cuando se permite la libre emisión de habla privada, produciéndose esta diferenciación en los tres grados de dificultad de la tarea, aunque de un modo un poco más destacado en tareas de dificultad media y alta.

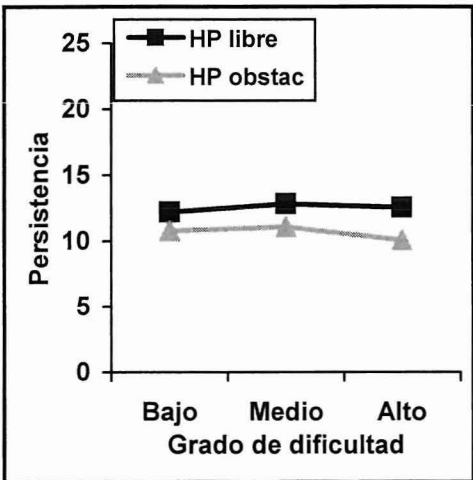
Figura 5.2. Representación gráfica de la persistencia media en función de la condición experimental y el grado de dificultad de la tarea, en cada nivel educativo.

Educación Infantil 5 años



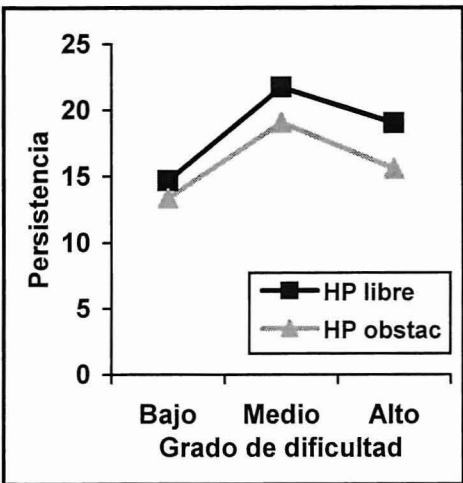
	Dificultad			Media
	Bajo	Medio	Alto	
HP libre	9min. 30seg.	10min. 32seg.	7min. 42seg.	9min. 15seg.
HP obstac.	6min. 58seg.	10min. 14seg.	9min. 9seg.	8min. 47seg.

2º Educación Primaria



	Dificultad			Media
	Bajo	Medio	Alto	
HP libre	12min. 13seg.	12min. 50seg.	12min. 33seg.	12min. 32seg.
HP obstac.	10min. 47seg.	11min. 9seg.	10min. 4seg.	10min. 39seg.

4º Educación Primaria



	Dificultad			Media total
	Bajo	Medio	Alto	
HP libre	14min. 42seg.	21min. 45seg.	19min. 1seg.	18min. 29seg.
HP obstac.	13min. 22seg.	19min. 4seg.	15min. 36seg.	16min. 1seg.

Por lo tanto, según se avanza más en el desarrollo, los alumnos tienden a persistir en mayor medida cuando emiten habla privada que en la situación en la cual se obstaculiza dicha emisión, es decir, la emisión de habla privada está favoreciendo la persistencia en la tarea, especialmente cuando afrontar tareas de dificultad media y alta. En este sentido, se puede afirmar que el efecto de la emisión sobre la persistencia en la tarea se va acentuando a medida que los niños van siendo más mayores, es decir, la función del habla privada va tomando un papel más relevante en la autorregulación de indicadores motivacionales como la persistencia a lo largo del desarrollo.

Este efecto que se puede observar en la Figura 5.2 no llega a captarse estadísticamente, ya que el análisis efectuado muestra un efecto principal de la emisión del habla privada ($F(1,46) = 5,086$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,100$), indicando que la persistencia en la tarea se ve afectada por la emisión de habla privada en términos generales, ya que, en la condición de HP libre, el tiempo medio de ejecución en el conjunto de la muestra (13 min. 25 seg.) es significativamente mayor que en la condición de HP obstaculizada (11 min. 49 seg.), siendo la diferencia entre ambas condiciones experimentales de casi dos minutos. Sin embargo, este efecto del habla privada sobre el rendimiento, como se puede observar en las gráficas, se acentúa a lo largo del desarrollo.

En esta misma figura se puede comprobar que según avanza la edad de los sujetos la persistencia va variando entre los niveles de dificultad. Concretamente, los alumnos de Educación Infantil 5 años y de 2º de Educación Primaria parecen persistir en la tarea un tiempo similar en los tres grados de dificultad; en cambio, los alumnos más mayores, de 4º curso de Educación Primaria, persisten en mayor medida cuando afrontan tareas de dificultad media, que suponen para ellos un reto moderado. Estadísticamente, el efecto encontrado manifiesta una significación marginal de la dificultad ($F(2, 46) = 2,998$, $p = ,060$, $\eta^2 = 0,115$), el cual significa que existen ciertas diferencias en el tiempo de ejecución de la tarea dependiendo del grado de dificultad de la misma; las comparaciones múltiples entre pares de medias llevadas a cabo con la prueba de Scheffé indicarían que la persistencia en el grado de dificultad medio es significativamente superior al tiempo de ejecución en el total de la muestra en el grado de dificultad bajo (14 min.15 seg. vs. 11 min.15 seg.); en cambio, la persistencia en el grado de dificultad alto (12 min. 21 seg.) no varía significativamente de los otros dos. Sin embargo, dicho efecto principal no resulta un resumen adecuado del efecto de la dificultad sobre la persistencia, ya que la diferenciación del tiempo de ejecución en cada grado de dificultad se acentúa a lo largo del desarrollo, como se ha podido observar en la Figura 5.2. El patrón de persistencia en función de la

dificultad de la tarea va tomando una forma de U invertida a medida que aumenta la edad de los sujetos.

Además, como se puede observar en la Figura 5.2, el patrón de persistencia se eleva a medida que se incrementa el nivel educativo. Esto se refleja en un efecto principal estadísticamente significativo del nivel educativo ($F(2,46) = 21,283$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,481$), que indica que la persistencia en la tarea se ve influida por la edad de los sujetos. Como se puede observar en las tres gráficas representadas, el tiempo de ejecución se va incrementando paulatinamente a lo largo del desarrollo; como podía esperarse, el desarrollo de los sujetos aumenta su capacidad de persistir en una tarea. Las comparaciones múltiples entre pares de medias realizadas con la prueba de Scheffé muestran que el tiempo medio que persisten los alumnos de 4º de Educación Primaria (17 min. 15 seg.) es significativamente superior al tiempo de ejecución de los alumnos de Educación Infantil 5 años (9 min. 1 seg.) y de 2º de Educación Primaria (11 min. 35 seg.). Esto supone que, al ser más mayores, su persistencia va siendo cada vez mayor, siguiendo un patrón lineal. En cambio, los alumnos de estos dos últimos cursos no difieren entre sí, aunque los alumnos de 2º de Educación Primaria, como se puede apreciar en la Figura 5.2, presentan una mayor tendencia a persistir que los de Educación Infantil de 5 años.

En resumen, estos resultados indican que la emisión de habla privada influye en un indicador motivacional como el tiempo de ejecución de la tarea, favoreciendo la persistencia. En este sentido, se puede afirmar que el habla privada tiene una función motivacional, ya que su emisión produce un incremento en el tiempo de ejecución de la tarea, indicador de la motivación o implicación de los alumnos en la misma. Además, es necesario tener en cuenta el grado de dificultad de la tarea y el nivel educativo de los alumnos al estudiar el efecto del habla privada sobre el tiempo de ejecución.

Sin embargo, para corroborar este dato, es conveniente profundizar un poco más analizando el contenido motivacional del habla privada emitida por los niños durante la ejecución de la tarea y contrastar el patrón de este tipo de emisiones con la persistencia.

3.3. Estudio de la variación del contenido motivacional en función de la dificultad y la obstaculización del habla privada

Una vez que conocemos que el habla privada en general posee un efecto sobre la persistencia, mostrando, por tanto, que el habla privada tiene una función motivacional que se manifiesta en su influencia sobre otras variables motivacionales, se ha estimado conveniente progresar en ese conocimiento analizando el contenido motivacional del habla

privada de los niños en ambas condiciones de emisión del habla privada. Con ello, se pretende analizar el peso del habla privada motivacional en el discurso. Además, este análisis va a permitir comparar el patrón de emisión de habla privada motivacional con la persistencia en la tarea, para poder conocer la relación entre el contenido motivacional del habla privada y indicadores motivacionales como la persistencia, como veremos en el próximo apartado de estos resultados.

Para conseguir este objetivos se ha realizado, en primer lugar, dos análisis de covarianza $2 \times 3 \times 3$, con una variable independiente intrasujeto: ‘emisión de habla privada’ –con dos niveles: HP libre y HP obstaculizada-, y otras dos variables independientes intersujetos, incluidas también en los restantes análisis efectuados: ‘nivel educativo’ –con tres niveles: Educación Infantil 5 años, 2º y 4º de Educación Primaria- y ‘grado de dificultad de la tarea’ –con tres niveles: bajo, medio y alto. En el primero de estos análisis, la variable dependiente ha sido la frecuencia absoluta de emisiones de habla privada motivacional. En el segundo de ellos, la variable dependiente la constituía la proporción de emisiones de habla privada motivacional respecto al total de habla privada. La covariable utilizada en ambos casos ha sido la puntuación típica de los sujetos en el Peabody.

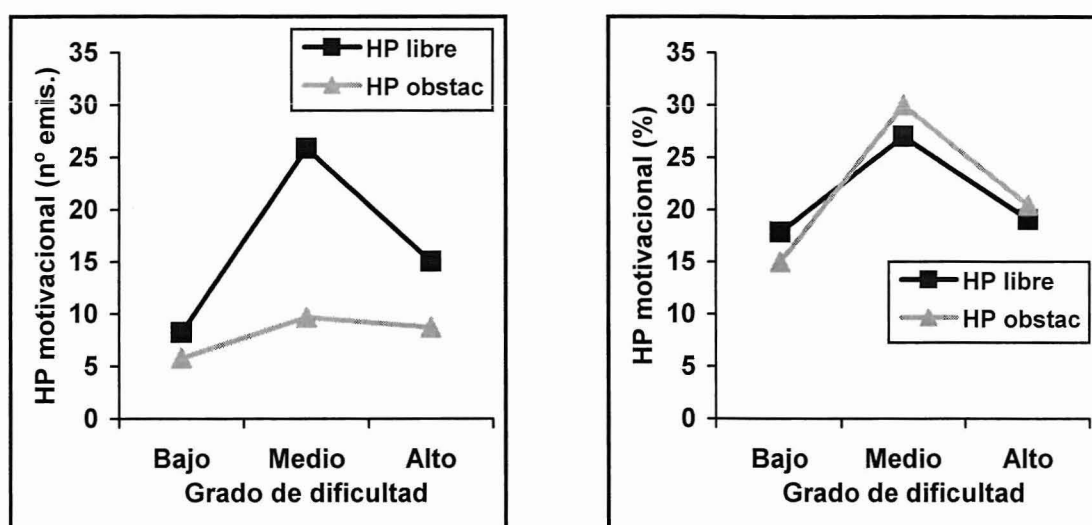
En el análisis correspondiente a la frecuencia absoluta de habla privada con contenido motivacional, se encontró una interacción estadísticamente significativa entre la emisión de habla privada y el grado de dificultad de la tarea ($F(2,46) = 11,365$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,331$). En cambio, en valores relativos al total de habla privada, esta interacción no resultó estadísticamente significativa, sino que se encontró un efecto principal significativo de la dificultad de la tarea ($F(2,46) = 11,365$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,331$), lo que indica que las diferencias de emisiones en habla privada motivacional existentes entre los niveles de dificultad se producen por igual en la condición de HP libre y de HP obstaculizada. La Tabla 5.3 recoge las medias de emisiones absolutas y relativas³ en función del grado de dificultad de la tarea y la Figura 5.3 recoge la frecuencia de emisiones de habla privada motivacional en ambas condiciones experimentales de emisión de habla privada, en función de la dificultad de la tarea.

³ En todos los análisis estadísticos realizados con proporciones, se ha aplicado la corrección: arcoseno de la raíz cuadrada de la proporción, aunque en las tablas y figuras se presentan los porcentajes de cada categoría respecto al total de habla privada por ser fácilmente interpretables.

Tabla 5.3. Medias (y error típico) de emisiones de habla privada motivacional absolutas y relativas –porcentaje respecto al total de habla privada–, en función del grado de dificultad de la tarea

C. experimental	Grado de dificultad						Media total	
	Bajo		Medio		Alto			
HP libre	8,25	(3,73)	25,86	(3,91)	15,03	(3,80)	16,38	(2,17)
	17,86%	(2,77)	27,05%	(2,91)	19,08%	(2,83)	21,33%	(1,61)
HP obstaculizada	5,79	(2,46)	9,71	(2,58)	8,74	(2,51)	8,08	(1,43)
	15,02%	(2,70)	30,04%	(2,83)	20,46%	(2,75)	21,84%	(1,57)
Media total	7,02	(2,85)	17,79	(2,99)	11,88	(2,91)	12,23	(1,66)
	16,44%	(2,32)	28,55%	(2,43)	19,77%	(2,36)	21,59%	(1,35)

Figura 5.3. Media de emisiones absolutas (gráfica izquierda) y relativas (gráfica derecha) de habla privada motivacional de logro, en función del grado de dificultad de la tarea



Como se puede apreciar en la Figura 5.3 (gráfica izquierda), la frecuencia absoluta de habla privada motivacional en las dos condiciones de emisión de habla privada en función de los tres grados de dificultad. Al realizar el análisis de los efectos simples se encuentra que, cuando el grado de dificultad es bajo, la frecuencia de emisiones de habla privada con contenido motivacional no difiere entre ambas condiciones experimentales. En cambio, en los grados de dificultad medio y alto, la frecuencia de emisiones de habla privada motivacional es significativamente más elevada en la condición de HP libre que de HP obstaculizada, aunque la diferencia se encuentra más acentuada en tareas de dificultad moderada (Dificultad media: $F(1,26) = 20,161$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,437$; medias: 25,86 vs.

9,71. Dificultad alta: $F(1,25) = 4,641$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,157$; medias: 15,03 vs. 8,74). En la condición de HP libre (línea superior de la gráfica izquierda de la Figura 5.3), la frecuencia de emisiones motivacionales varía significativamente en función del grado de dificultad de la tarea ($F(2,79) = 7,323$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,156$); en este caso, el habla privada con contenido motivacional presenta un patrón en forma de U invertida, en el cual la mayor cantidad de emisiones se encuentra cuando la dificultad es moderada para los niños (25,86), siendo significativamente superior a la cantidad de habla privada motivacional cuando el grado de dificultad es bajo (8,25) o alto (15,03); en cambio, en la condición de HP obstaculizada (línea inferior de la misma Figura), las emisiones de habla privada motivacional no difieren en función de la dificultad.

Por el contrario, en términos relativos al total de habla privada (gráfica derecha de la Figura 5.3), la proporción de emisiones de habla privada con contenido motivacional en las dos condiciones de emisión de habla privada se mantiene constante, variando en función de la dificultad de la tarea ($F(2,46) = 8,005$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,258$). En este caso, la mayor proporción de habla privada motivacional se produce en el grado de dificultad medio (28,55% de emisiones de media en las dos condiciones experimentales), siendo significativamente superior a la proporción de emisiones motivacionales en las situaciones de dificultad baja (16,44%) y alta (11,88%).

Estos resultados indican, por una parte, que en términos absolutos el habla privada motivacional se ve afectada por la manipulación experimental de la emisión, dependiendo del grado de dificultad de la tarea. Sin embargo, a pesar de que la frecuencia de habla privada motivacional en la condición de HP libre es más elevada que en la condición de HP obstaculizada –en tareas de dificultad media y alta–, en términos relativos el peso del habla privada motivacional en las dos condiciones experimentales se mantiene constante, variando en ambos casos en función de la dificultad de la tarea. Esto supone que, aunque al manipular el habla privada varía la cantidad de emisiones de los niños, el peso relativo del componente motivacional de ese discurso privado se mantiene constante en ambas condiciones experimentales, viéndose modificado por el grado de dificultad de la tarea que acometen los niños.

En este sentido, es relevante señalar que, cuando se permite la libre emisión de habla privada, los componentes motivacionales del habla presentan una frecuencia en forma de U invertida en función del grado de dificultad de la tarea, apareciendo en mayor cantidad, tanto en términos absolutos como relativos, cuando los niños afrontan las tareas

de dificultad media, es decir, aquéllas que suponen para ellos un reto moderado y se encuentran dentro de su zona de desarrollo próximo.

Además de estos resultados, puede resultar de interés analizar no sólo el habla privada motivacional, sino también el contenido cognitivo de la misma, para explorar cómo se comportan ambos tipos de habla privada en función de las variables estudiadas.

Para ello, nos referiremos únicamente a la condición de habla privada libre, realizando, en primer lugar, un análisis de covarianza $2 \times 3 \times 3$ con tres variables independientes: ‘contenido del habla privada’, intrasujeto con dos niveles –habla privada cognitiva y motivacional-, ‘nivel educativo’, intersujeto con tres niveles –Educación Infantil 5 años, 2º y 4º de Educación Primaria- y ‘grado de dificultad de la tarea’ –con tres niveles: bajo, medio y alto. La variable dependiente ha sido la frecuencia absoluta de emisiones de habla privada de cada tipo de contenido, y la covariable utilizada ha sido la puntuación típica en el Peabody.

Los resultados de este análisis, muestra que, cuando se permite la libre emisión de habla privada, se produce una interacción con significación marginal entre el contenido del habla privada y el grado de dificultad de la tarea ($F(2,46) = 2,880$, $p = ,066$, $\eta^2 = 0,111$). La Tabla 5.4 muestra la cantidad media de habla privada según su contenido, en cada grado de dificultad, y la Figura 5.4 muestra su representación gráfica.

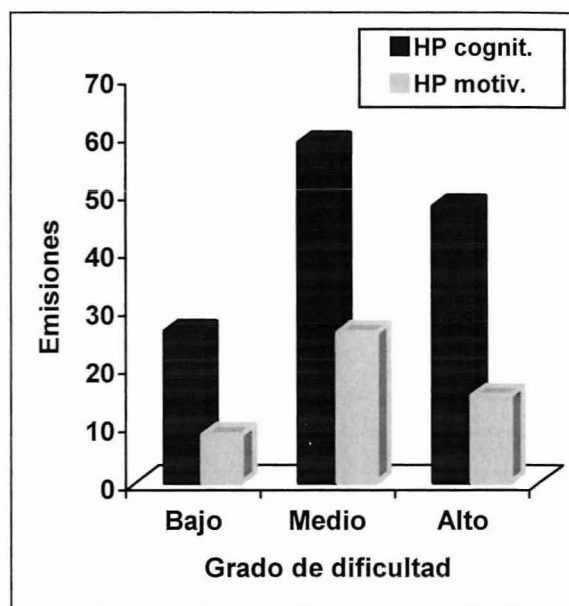
Tabla 5.4. Media (y error típico) de emisiones de habla privada cognitiva y motivacional, en función del grado de dificultad de la tarea

Habla privada	Grado de dificultad						Media total	
	Bajo		Medio		Alto			
HP cognitiva	26,16	(7,69)	58,65	(8,07)	47,71	(7,85)	26,16	(7,69)
HP motivacional	8,25	(3,73)	25,86	(3,91)	15,03	(3,80)	8,25	(3,73)

El análisis de los efectos simples de esta interacción muestra que en los tres grados de dificultad, la cantidad absoluta de emisiones de habla privada cognitiva es superior a la de habla privada motivacional (Dificultad baja: $F(1,26) = 15,024$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,366$; medias: 26,16 vs. 8,25. Dificultad media: $F(1,26) = 38,388$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,595$; medias: 58,65 vs. 25,86. Dificultad alta: $F(1,25) = 29,017$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,537$; medias: 47,71 vs. 15,03). Sin embargo, aunque la diferencia entre habla privada cognitiva y motivacional es significativa en todos los casos, en el grado de dificultad medio la diferencia de emisiones

de ambos tipos es de 2 a 1, mientras que cuando los sujetos afrontan tareas de dificultad baja o alta, la diferencia de emisiones cognitivas y motivacionales es más grande, situándose en una proporción de 3 emisiones de habla cognitiva por cada emisión de habla privada motivacional. Esto supone que la relevancia del habla privada motivacional en el discurso privado de los niños es mayor cuando éstos afrontan tareas que suponen para ellos un reto moderado, es decir, que se encuentran en su zona de desarrollo próximo.

Figura 5.4. Representación gráfica del número absoluto de emisiones de habla privada cognitiva y motivacional, en función del grado de dificultad de la tarea.



Además, la cantidad de emisiones de habla privada cognitiva difiere significativamente en función de la dificultad ($F(2,79) = 4,480$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,102$); concretamente, el número de emisiones de contenido cognitivo es significativamente superior cuando la dificultad de la tarea es media (58,65) que cuando la tarea es fácil (26,16). En el caso de las emisiones con contenido motivacional, también se produce un efecto estadísticamente significativo de la dificultad ($F(2,79) = 7,323$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,156$), en el cual, este tipo de emisiones alcanzan su máxima emisión cuando los niños se enfrentan a tareas de dificultad media (25,86), siendo esta cantidad significativamente superior a la que se produce en tareas de dificultad baja (8,25) y alta (15,03); en esta caso, la producción absoluta de habla privada motivacional presenta un patrón en forma de U invertida según el grado de dificultad de la tarea.

Además de estudiar la diferencia de emisiones cognitivas y motivacionales en términos absolutos, resulta de interés estudiar su peso relativo. En este caso, como el habla

privada cognitiva y motivacional son complementarias, se han efectuado análisis independientes para cada uno de ellos. Por lo tanto, se han realizado dos análisis de covarianza 3 x 3 con dos variables independientes: ‘nivel educativo’, intersujeto con tres niveles -Educación Infantil 5 años, 2º y 4º de Educación Primaria- y ‘grado de dificultad de la tarea’ –con tres niveles: bajo, medio y alto-, ambas variables intersujeto. La variable dependiente ha sido, en el primer análisis, la frecuencia relativa de emisiones de habla privada de contenido cognitivo respecto al total de habla privada y, en el segundo análisis, la frecuencia relativa de emisiones de habla privada motivacional. En ambos casos, la covariable utilizada ha sido la puntuación típica en el Peabody.

Los resultados de ambos análisis muestran que, cuando se permite la libre emisión de habla privada, se produce un efecto significativo de la dificultad de la tarea, tanto en la frecuencia relativa de habla privada cognitiva ($F(2,46) = 3,699$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,139$) como de motivacional ($F(2,46) = 5,086$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,181$). La Tabla 5.5 refleja los porcentajes medios de emisiones de cada tipo de habla privada, en función del grado de dificultad de la tarea, y la Figura 5.5 muestra gráficamente dichas medias, tanto en el habla privada cognitiva como en la motivacional⁴.

Tabla 5.5. Frecuencia relativa –media (y desviación típica) de habla privada cognitiva y motivacional, en función del grado de dificultad de la tarea

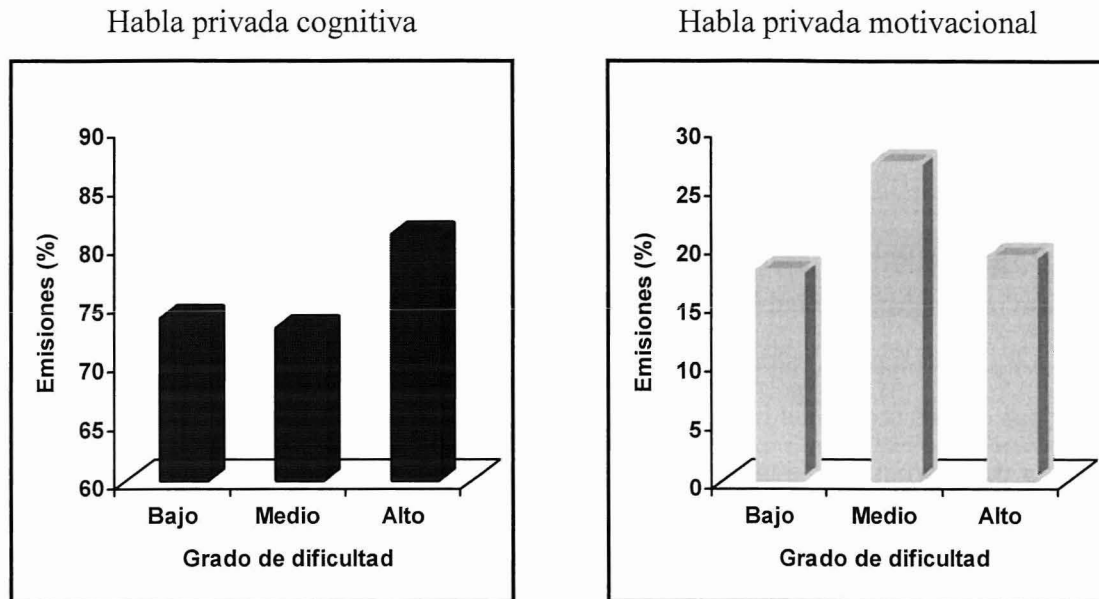
Habla privada	Grado de dificultad						Media total	
	Bajo		Medio		Alto			
HP cognitiva	73,81%	2,77	72,95%	2,91	80,92%	2,83	75,89%	1,61
HP motivacional	17,86%	2,77	27,05%	2,91	19,08%	2,83	21,33%	1,61

Como se puede observar en la Figura 5.5. el habla privada cognitiva y motivacional, al ser complementarias, siguen patrones de emisión inversos. En el habla privada cognitiva (gráfica izquierda de la figura 5.5), las comparaciones múltiples entre pares de medias realizadas con la prueba de Scheffé indican que la proporción de emisiones de habla privada con contenido cognitivo es significativamente menor en tareas de dificultad media (72,95%) que alta (80,92%), lo que indica que, ante tareas de dificultad extrema, los sujetos utilizan principalmente en su habla estrategias cognitivas para su

⁴ En el caso del grado de dificultad bajo, el porcentaje de habla privada cognitiva y motivacional no suman el 100% ya que un sujeto no produjo habla privada en esta condición, por lo que su porcentaje de ambos tipos de contenido de habla privada es cero.

resolución, en mayor proporción que en tareas de dificultad moderada. El porcentaje de emisiones en tareas fáciles (73,81%) no difiere significativamente de los restantes grados de dificultad.

Figura 5.5. Representación gráfica de la frecuencia relativa de emisiones de habla privada cognitiva (gráfica izquierda) y motivacional (gráfica derecha) en función del grado de dificultad de la tarea



En el habla privada con contenido motivacional (gráfica derecha de la Figura 5.5), se produce el patrón inverso, en forma de U invertida, apareciendo la mayor proporción de emisiones de este tipo cuando la tarea posee una dificultad media, como ya se señaló en el análisis anterior. En este caso, la proporción de emisiones de habla privada motivacional es significativamente superior en el grado de dificultad medio (27,05%) que en el bajo (17,87%) y en el alto (19,08%).

En resumen, aunque en todos los casos la proporción de habla privada cognitiva es superior a la motivacional, en el grado de dificultad medio el peso relativo del habla privada cognitiva tiende a disminuir a medida que se incrementa el del habla privada con contenido motivacional; tanto en el habla privada cognitiva como motivacional, el patrón de proporción de emisiones se ajusta a un modelo cuadrático.

3.4. La relación entre el contenido del habla privada y la persistencia en la tarea

En este apartado de resultados, pretendemos analizar la relación entre los resultados descritos hasta ahora, en lo que respecta a la función motivacional del habla privada. En un

primer resultado concerniente a la persistencia, se comentó que el tiempo de ejecución en la tarea variaba significativamente con el grado de dificultad de la misma, alcanzándose una mayor persistencia cuando la tarea posee una dificultad moderada para los niños, según su calibración individual y apareciendo un proceso evolutivo en el cual, la relación entre la persistencia y el grado de dificultad, se acentuaba en mayor medida en niños más mayores.

En el resultado de los análisis concernientes al contenido del habla privada en la condición de HP libre, se ha comentado que la emisión de habla privada cognitiva es superior a la de habla privada motivacional en términos absolutos y relativos, aunque el patrón que siguen ambos tipos de emisiones se ve influido por el grado de dificultad de la tarea.

Si nos centramos exclusivamente en la situación de habla privada libre –por ser la condición más natural de habla espontánea- y en las frecuencias absolutas de habla privada (Tabla 5.6) y reflejamos estos dos resultados en una misma gráfica (Figura 5.5), podemos comprobar que el patrón de habla privada cognitiva y motivacional en términos absolutos, y el de la persistencia en la tarea, teniendo en cuenta el grado de dificultad de la tarea, son prácticamente coincidentes.

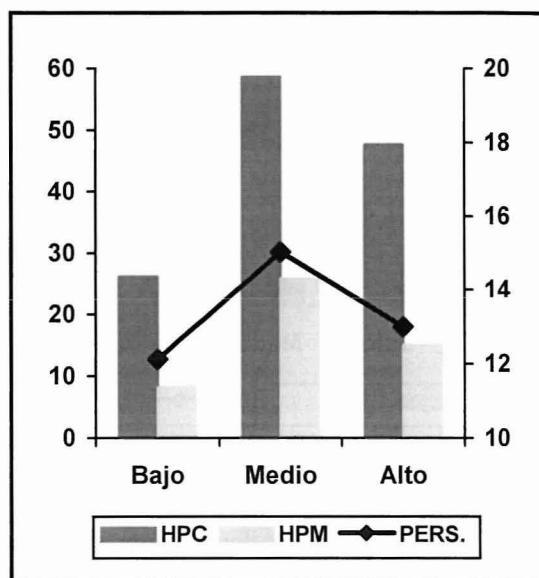
Tabla 5.6. Frecuencias medias de emisiones de habla privada cognitiva y motivacional y persistencia en la tarea, en la condición de HP libre

Categorías	Grado de dificultad					
	Bajo		Medio		Alto	
HP cognitiva	26,16	(7,69)	58,65	(8,07)	47,71	(7,85)
HP motivacional	8,25	(3,73)	25,86	(3,91)	15,03	(3,80)
Persistencia	12 min. 8 seg.	(1 min. 0 seg.)	15 min. 2 seg.	(1 min. 3 seg.)	13 min. 6 seg.	(1 min. 2 seg.)

Según se observa en la Figura 5.6, cuando se estudia el habla privada en términos absolutos, se encuentra una semejanza entre el patrón de habla privada cognitiva, motivacional y la persistencia en la tarea, ya que todos ellos incrementan su presencia cuando la dificultad de la tarea es media y disminuyen en tareas de dificultad baja y alta, presentando en todos los casos un patrón en forma de U invertida. Esto lleva a suponer que existe una relación entre la emisión total de habla privada y persistencia, en la cual, la emisión de habla privada cognitiva y motivacional favorece el rendimiento en la tarea; hay

que destacar que esta relación, en el grado de dificultad medio, se produce una mayor cantidad de habla privada motivacional en comparación con la cognitiva, que en los restantes grados de dificultad, lo que lleva a plantear que el habla privada motivacional parece tener una mayor relación con la persistencia en la tarea.

Figura 5.6. Representación gráfica del habla privada cognitiva y motivacional, en función del tiempo de ejecución de la tarea.



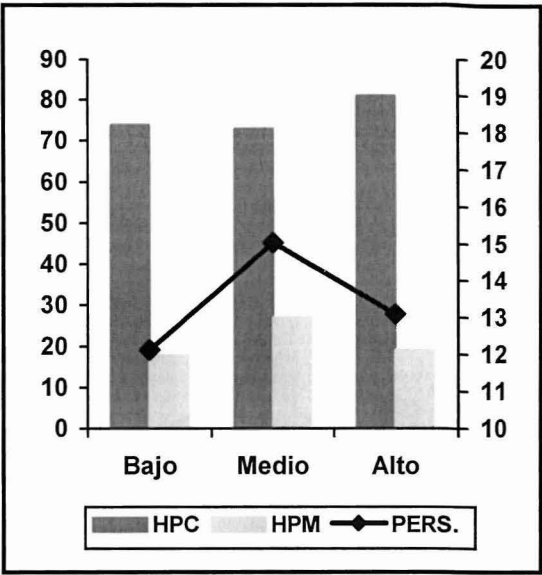
Si se estudia esta relación entre el contenido del habla privada y la persistencia en la tarea, pero atendiendo a la cantidad relativa de emisiones respecto al total del discurso privado, encontramos una relación distinta que en términos absolutos. La Tabla 5.7. muestra los porcentajes medios de emisión según el contenido del habla privada, así como la persistencia en la tarea, atendiendo al grado de dificultad de la tarea.

Tabla 5.7. Proporción de emisiones de habla privada cognitiva y motivacional y persistencia en la tarea en la condición de HP libre

Categorías	Grado de dificultad					
	Bajo		Medio		Alto	
HP cognitiva	73,81%	2,77	72,95%	2,91	80,92%	2,83
HP motivacional	17,86%	2,77	27,05%	2,91	19,08%	2,83
Persistencia	12 min. 8 seg.	(1 min. 0 seg.)	15 min. 2 seg.	(1 min. 3 seg.)	13 min. 6 seg.	(1 min. 2 seg.)

La Figura 5.7. refleja gráficamente la relación entre estas variables.

Figura 5.7. Representación gráfica del habla privada, en función de su contenido, y del tiempo de ejecución de la tarea.



Aunque se trata de una aproximación descriptiva a la relación de ambas variables, podemos señalar que, cuando se considera el habla privada en términos relativos, se encuentra una coincidencia entre el peso relativo del contenido motivacional del habla privada con la persistencia en la tarea; concretamente, al incrementarse la proporción de habla privada motivacional, aumenta el tiempo de ejecución de la tarea. Esta coincidencia no se produce con la proporción de habla privada cognitiva, que presenta un patrón inverso.

Estos resultados parecen indicar que existe una relación entre la emisión de habla privada con contenido motivacional y el tiempo de ejecución de la tarea. Esto supondría, por tanto, que el habla privada motivacional está cumpliendo una función que favorece la persistencia en la tarea.

4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio aportan gran cantidad de datos que sería interesante comentar, aunque nos vamos a limitar a reseñar aquellos aspectos que poseen mayores implicaciones para el estudio de la función motivacional del habla privada.

El habla privada parece tener una función motivacional que se refleja en el hecho de que, su emisión, favorece la persistencia. La manipulación experimental de la emisión del habla privada ha permitido comprobar que la producción de habla privada supone una ayuda para la persistencia en la tarea, en comparación con una situación en la que se dificulta dicha emisión, aunque este patrón sufre un proceso evolutivo en el que el efecto del habla privada sobre la persistencia va siendo más llamativo a medida que se incrementa la edad de los sujetos. Si se tiene en cuenta que la persistencia es un indicador de la motivación, y ésta se incrementa con la emisión de habla privada, puede considerarse que existe una clara relación entre ambas variables, por lo que el habla privada tendría una función motivacional que favorecería la persistencia en la tarea. Algunas investigaciones previas (Montero y Huertas, 1999) habían encontrado una correlación entre la cantidad de emisiones de habla privada y la persistencia en la tarea. En este trabajo hemos podido avanzar un paso más, ya que, al manipular experimentalmente la emisión de habla privada, hemos conseguido mayor certeza de que la emisión de habla privada influye en la persistencia. De esta manera, se puede señalar que dicha emisión provoca un incremento en la persistencia, por lo que el habla privada está cumpliendo un papel en la regulación de procesos motivacionales como la persistencia en la tarea. La importancia del habla privada como instrumento motivacional es generalizable a cualquier tarea de persistencia. Además, la función autorreguladora de los procesos motivacionales parece estar presente en todas las conductas del individuo, independientemente de la dificultad de la tarea

Dentro del estudio de la persistencia, cabe destacar el efecto del grado de dificultad de la tarea, cuando ésta ha sido calibrada de un modo individual en los participantes. El resultado que se ha encontrado sobre la dificultad implica que la persistencia es mayor en tareas de dificultad moderada, de forma más clara a medida que los niños son más mayores. En este sentido, se puede afirmar que la calibración individual de la tarea permite diferenciar claramente entre los tres grados de dificultad estudiados, ya que se puede asegurar que la tarea es fácil, media o difícil para el nivel de habilidad de cada niño. Además, el nivel de dificultad medio es el que provoca mayor cantidad de habla privada, un resultado ya encontrado en la literatura sobre motivación (ver capítulo 2 de este trabajo) y que demuestra la necesidad de asegurar que la tarea que se propone a los niños posee una dificultad moderada, lo que resulta más atractivo que otro tipo de tareas, ya que los niños se encuentran trabajando en su zona de desarrollo próximo y, como indica este resultado, provoca una mayor implicación en la tarea que se refleja en una mayor persistencia en su ejecución.

Respecto al contenido del habla privada, hay que destacar que el habla privada cognitiva es más numerosa que el habla con contenido motivacional, tanto en términos absolutos como relativos, aunque la diferencia entre la emisión de ambos tipos de contenido se ve influida por el grado de dificultad de la tarea. En concreto, en tareas de dificultad media, la diferencia entre ambos tipos de emisiones es menor que en tareas fáciles y difíciles, lo que parece estar indicando que, cuando los sujetos se enfrentan a tareas que suponen para ellos un reto moderado, ponen en juego mayor cantidad de estrategias motivacionales que en otros tipos de tareas.

Al relacionar este patrón de la persistencia con el patrón de habla privada cuando ésta se emite libremente, analizando con más detalle su contenido motivacional, encontramos que ambos patrones son prácticamente coincidentes, ya que, en al incrementarse la cantidad de habla privada motivacional, en el grado de dificultad medio, se incrementa también la persistencia, mientras que cuando el contenido motivacional del habla privada es menor, la persistencia también disminuye, tanto en tareas de dificultad baja como alta. Este resultado únicamente se ha podido comprobar de forma descriptiva, pero esta coincidencia de patrones en ambas variables en función de la dificultad parece confirmar la relación, no tanto del habla privada en general, como del habla privada con contenido motivacional sobre la persistencia, ya que el habla privada con contenido cognitivo no presenta el mismo grado de coincidencia con el patrón de persistencia; este resultado parece apoyar la hipótesis de una función motivacional del habla privada, ya que el habla privada con contenido motivacional parece ir relacionada con la persistencia en la tarea.

Por lo tanto, con estos resultados, podemos afirmar que el habla privada cumple un papel importante en la autorregulación del individuo, no sólo desde un punto de vista cognitivo, como se ha estudiado tradicionalmente en la literatura sobre este tema (ver capítulo 2 de este trabajo) sino también en la regulación motivacional, como se ha podido comprobar experimentalmente por la influencia de la emisión del habla privada sobre la persistencia en la tarea, y, además, por la similitud entre el patrón de emisiones de habla privada motivacional y el patrón de persistencia en la tarea en función del grado de dificultad.

CAPÍTULO 6. ESTUDIO DEL CONTENIDO MOTIVACIONAL DEL HABLA PRIVADA

1. Justificación

El estudio anterior ha mostrado la función motivacional que cumple el habla privada. Teniendo en cuenta dicha función, puede resultar interesante realizar un análisis de contenido de esas emisiones motivacionales para conocer el proceso de desarrollo e internalización de la motivación y, en concreto, de la motivación de logro. Como ya se ha mencionado, algunos autores (Montero, de Dios y Huertas, 2001; Montero y Huertas, 1995, 1999) ya han estudiado el contenido motivacional del habla privada, concretamente, analizando aquellos elementos relevantes desde las teorías de orientación a metas (ver capítulo 2 de este trabajo).

En este sentido, en el estudio de la función motivacional del habla privada expuesto en el capítulo anterior, hemos realizado un análisis del contenido del habla privada de un modo más exhaustivo que en estudios anteriores, mediante un código de análisis más detallado (Anexo 3).

Por lo tanto, este capítulo constituye una continuación del anterior en el que se analiza el contenido de las emisiones de los niños, para analizar las características de los elementos que aparecen en el discurso, así como las posibles diferencias evolutivas que pudieran existir en la internalización de los elementos motivacionales.

Dentro del habla motivacional se crearon cinco categorías correspondientes a diferentes motivos o metas que pueden perseguir los sujetos: motivación de juego, motivación de supervivencia, motivación de afiliación, motivación de poder y motivación de logro. De ellas, hubo dos categorías que no aparecieron en el habla privada de los niños, concretamente la motivación de afiliación y la motivación de poder. El hecho de que estas dos categorías no aparezcan en el discurso privado de los niños tiene su sentido ya que se trata de dos motivos que tienden a aparecer en situaciones grupales, en contacto con otros sujetos; teniendo en cuenta las características de la tarea que los sujetos llevaban a cabo en este estudio y el contexto, en el que se encontraban solos en una sala con el experimentador pero sin una continua interacción entre ambos, es lógico que estos dos tipos de emisiones no aparezcan, ya que no se da una situación adecuada para que los niños emitan sus motivos de afiliación o de poder. Otras dos categorías –el habla privada motivacional de juego y de supervivencia– aparecieron en una proporción mínima en el desarrollo del discurso de los niños (0,04% y 0,01%, respectivamente). Teniendo en cuenta

la baja emisión de estas categorías en este estudio, los análisis referentes al contenido motivacional del habla privada se ciñen exclusivamente al habla privada motivacional de logro.

La motivación de logro tiene un peso importante, no sólo entre las emisiones de habla privada motivacional en general, donde supone casi la totalidad de emisiones, sino en el conjunto del habla privada del niño, donde se sitúa en un 22,27% del total del habla privada, oscilando entre un 17,86% cuando los sujetos afrontan la tarea en el grado de dificultad bajo, y un 27,05% en el grado de dificultad alto. El hecho de que las emisiones motivacionales de logro constituyan casi el total del habla privada motivacional indica que esta categoría es especialmente importante cuando los sujetos afrontan tareas lúdico-académicas, desapareciendo las emisiones referentes a otros tipos de metas, incluso aquéllas relativas al juego, que son casi inexistentes.

Teniendo en cuenta la relevancia que tiene la motivación de logro en el habla privada de los alumnos, a continuación se analiza con más detalle la motivación de logro atendiendo a las distintas categorías que lo componen.

2. Estudio de las categorías de habla privada motivacional de logro

Para estudiar el contenido motivacional del habla privada –concretamente de la motivación de logro- se ha analizado, en un principio, el patrón de las distintas categorías que componen dicho habla privada motivacional de logro, teniendo en cuenta el nivel educativo de los alumnos y el grado de dificultad de la tarea que realizan.

Para ese estudio, se ha realizado un análisis de covarianza $3 \times 3 \times 5$, con las dos variables independientes intersujeto habituales en todos los análisis estadísticos realizados en este trabajo –‘nivel educativo’, formado por tres categorías: Educación Infantil 5 años, 2º y 4º de Educación Primaria, y ‘grado de dificultad de la tarea’, con tres niveles: bajo, medio y alto. Además, se ha incluido una tercera variable, -intrasujeto en este caso- ‘categorías de motivación de logro’, compuesta por las cinco categorías que se definieron en el código de habla privada: atribuciones, expectativas, evaluaciones, reacciones emocionales y otras categorías de motivación de logro. La variable dependiente era la proporción de emisiones de habla privada en cada categoría respecto al habla privada total emitida por el sujeto, y se utilizó como covariable la puntuación típica de cada sujeto en el Peabody.

Respecto a los resultados de este análisis, en primer lugar es reseñable el hecho de que no se producen efectos significativos del nivel educativo ni interacción de esta variable con las restantes. Esto supone que el patrón motivacional de logro que aparece en los sujetos es estable a lo largo del desarrollo, al menos en los tres grupos de edad estudiados – 5, 7 y 9 años. Por lo tanto, a nivel de patrón general de categorías de motivación de logro, los resultados indican que la proporción de los diferentes elementos motivacionales que lo componen no se modifica durante los años estudiados, es decir, se trata de un patrón muy consolidado en el habla privada de los sujetos en el que ciertos factores motivacionales se manifiestan en el discurso de los niños en mayor medida que otros elementos. Sin embargo, habrá que profundizar en el contenido de estos elementos para llegar a una conclusión en este sentido.

En segundo lugar, en los resultados de este análisis se ha encontrado un efecto principal estadísticamente significativo de la variable categorías de motivación de logro ($F(4,184) = 88,882$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,659$), lo que indica que la proporción en que aparecen los diferentes elementos que componen la motivación de logro en el discurso privado de los alumnos varía de unas categorías a otras. La Tabla 6.1 presenta los porcentajes medios de emisiones de cada una de estas categorías, también representados gráficamente en la Figura 6.1.

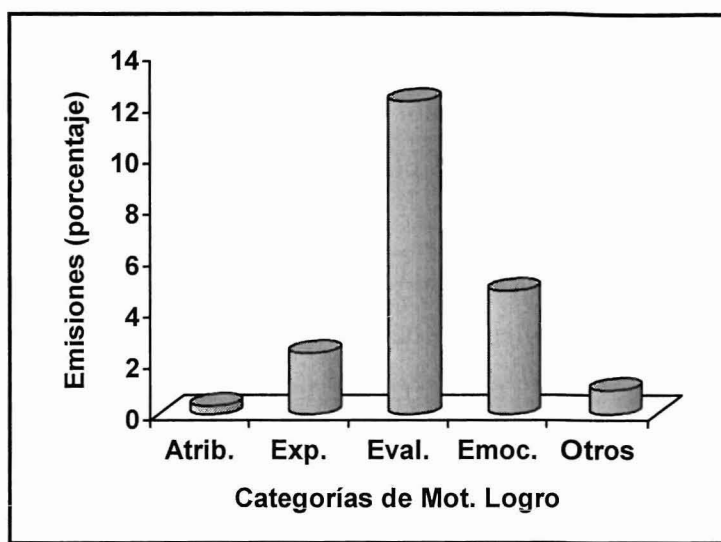
Tabla 6.1. Frecuencia relativa -media (y error típico)- de las categorías de habla privada motivacional de logro.

Motivación de logro				
Atribuciones	Expectativas	Evaluaciones	Emociones	Otros
0,31% (0,16)	2,35% (0,39)	12,91% (1,31)	4,79% (0,72)	0,92% (0,31)

Para conocer con exactitud las diferencias existentes entre las categorías de motivación de logro se han realizado las comparaciones múltiples entre pares de medias con la prueba de Tukey. Los resultados indican que las evaluaciones son el elemento que aparece en mayor proporción (12,91%), siendo significativamente más elevada que la de los restantes elementos que componen la motivación de logro; el segundo y tercer elemento que aparecen en mayor proporción, las expresiones emocionales (4,79%) y las expectativas (2,35%), también difieren significativamente de los dos elementos con menor

proporción dentro del discurso privado de los sujetos, las atribuciones causales (0,31%) y otras emisiones de motivación de logro (0,92%); ambos elementos no presentan diferencias significativas entre ellos, igual que ocurre con las atribuciones y otras emisiones, que no difieren entre sí.

Figura 6.1. Representación gráfica de la proporción de emisiones en cada categoría de habla privada motivacional de logro.



Estas diferencias entre los distintos elementos indican que, dentro del discurso privado de los alumnos, hay elementos que poseen una mayor relevancia. Concretamente, las evaluaciones de los éxitos y los fracasos presentan un mayor peso en el habla privada mientras que otros elementos casi no están presentes a las edades estudiadas.

Teniendo en cuenta que el peso relativo de los distintos factores motivacionales de logro en el habla privada de los alumnos no es igual, sino que hay diferencias significativas entre los distintos elementos, es relevante seguir investigando en esta línea y analizar estos factores aisladamente para conocer sus características así como las posibles diferencias que pudieran existir debidas al grado de dificultad de la tarea y al efecto del desarrollo. Por ello, a continuación se analizan los factores motivacionales que poseen una mayor presencia en el habla privada: las expectativas, las evaluaciones y las reacciones emocionales, desglosando los diferentes rasgos que pueden presentar, así como la carga emocional que pueden llevar asociada.

2.1. Estudio de las expectativas de resultado y de eficacia

En lo que respecta al segundo elemento motivacional, las expectativas, se realizó un análisis de covarianza $2 \times 2 \times 2 \times 3 \times 3$, con las variables ‘tipo de expectativa’ –con dos niveles: expectativas de resultado y expectativas de eficacia-, ‘valencia de las expectativas’ –con dos niveles: positivas y negativas-, ‘carga de las expectativas’ –también con dos niveles: neutras y con carga emocional asociada-, y, además, las dos variables habituales en todos los análisis, ‘nivel educativo’ y ‘grado de dificultad’, con tres niveles cada una de ellas. Las tres primeras variables eran intrasujeto y las dos últimas, intersujeto. La puntuación típica en el Peabody constituyó la covariable del análisis y la variable dependiente, la proporción de emisiones de habla privada respecto al habla privada total.

Los resultados encontrados muestran tres interacciones triples significativas, que se analizan a continuación. Cabe destacar que en todas ellas está incluida la variable grado de dificultad de la tarea, y dos de las variables intrasujeto relativas a las expectativas.

La primera interacción triple estadísticamente significativa que aparece en este análisis estadístico implica al tipo de expectativa, la valencia de las mismas y el grado de dificultad de la tarea ($F(2,46) = 8,167$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,262$). La Tabla 6.2 resume las frecuencias relativas respecto al total de habla privada de los tipos de expectativas y su valencia, teniendo en cuenta el grado de dificultad de la tarea que están afrontando los alumnos.

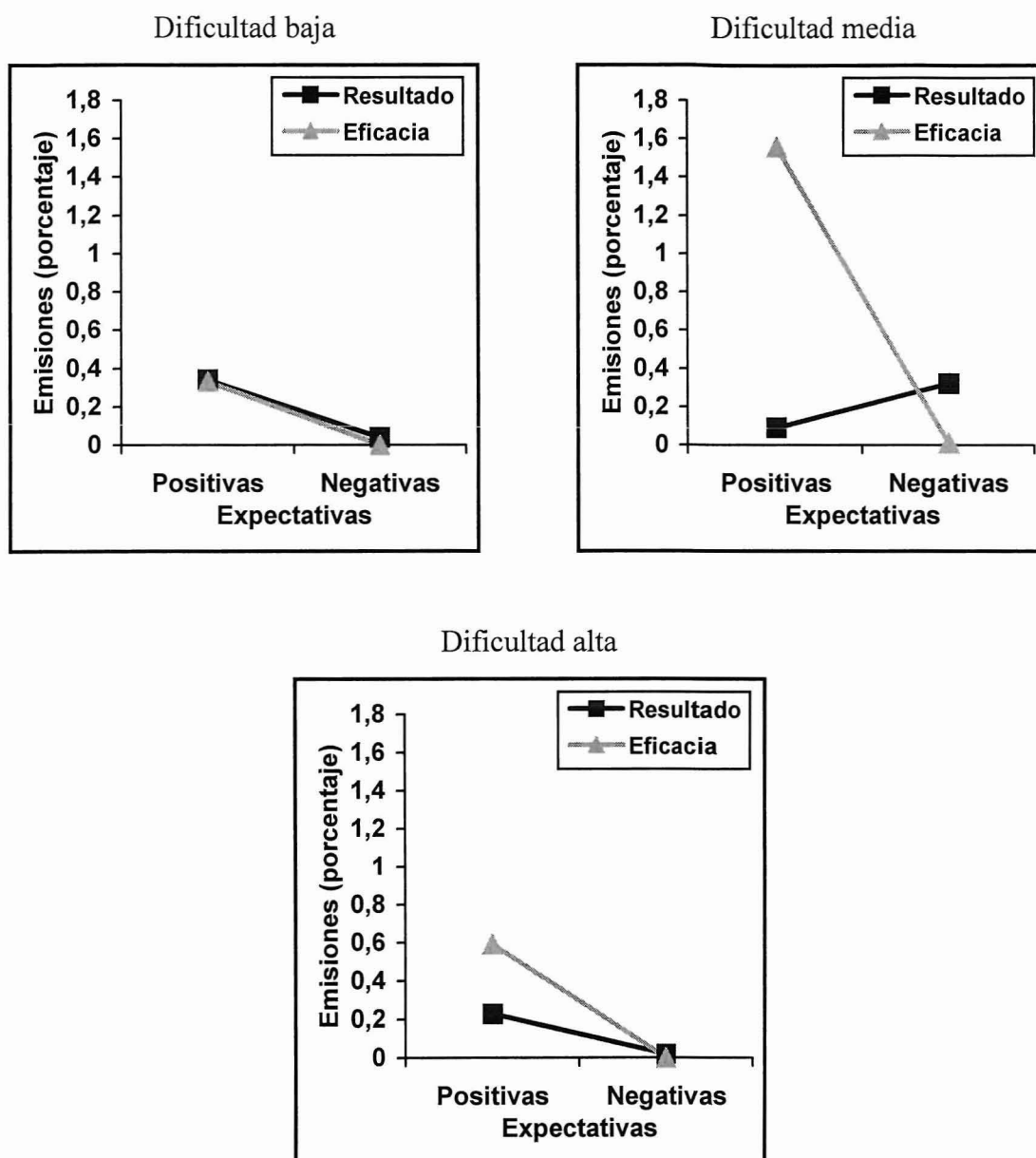
Tabla 6.2. Frecuencia relativa -media (y error típico)- de las expectativas según el tipo y la valencia de las mismas, en función del grado de dificultad de la tarea.

Expectativas	Grado de dificultad					
	Bajo ^a		Medio ^a		Alto ^b	
Resultado						
Positivas	0,34%	(0,20)	0,09%	(0,21)	0,23%	(0,21)
Negativas	0,04%	(0,06)	0,32%	(0,06)	0,02%	(0,06)
Eficacia						
Positivas	0,33%	(0,23)	1,56%	(0,24)	0,59%	(0,24)
Negativas	0%	(0,01)	0,01%	(0,01)	0%	(0,01)

^a n = 28; ^b n = 27.

Para analizar esta interacción triple, se ha fijado una de las variables, en este caso el grado de dificultad, y se ha estudiado la interacción entre el tipo de expectativa y la valencia en cada uno de los grados de dificultad, lo que da lugar a tres interacciones simples reflejadas en la Figura 6.2.

Figura 6.2. Representación gráfica de la interacción entre el tipo de expectativa y su valencia en cada grado de dificultad.



En el grado de dificultad bajo, la interacción entre el tipo de expectativa y la valencia no es estadísticamente significativa, sino que aparece un efecto principal de la

valencia ($F(1,26) = 5,438$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,173$). Este resultado implica que la proporción de expectativas positivas es significativamente superior al de expectativas negativas cuando los sujetos se enfrentan a la tarea de dificultad baja (0,34% vs. 0,02%). Este resultado es generalizable a los dos tipos de expectativas estudiadas y a los tres niveles educativos, es decir, la mayor proporción de expectativas en el grado de dificultad baja se mantiene estable a lo largo del desarrollo, sin que existen diferencias entre las edades incluidas en este estudio.

Cuando la tarea posee un grado de dificultad medio, se produce una interacción estadísticamente significativa entre el tipo de expectativa y la valencia ($F(1,26) = 27,668$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,516$). El análisis de los efectos simples muestra que en las expectativas sobre el resultado, no hay diferencias en la valencia de las expectativas, es decir, la proporción de expectativas de resultado positivas y negativas es estadísticamente similar. En el caso de las expectativas de eficacia, aparecen diferencias significativas entre las valencias de las mismas ($F(1,26) = 51,977$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,667$), es decir, existe una proporción significativamente superior de expectativas de eficacia positivas que negativas (1,56% vs. 0,01%). Este resultado indica que las expectativas referidas a la eficacia generalmente se refieren en mayor medida al hecho de ser eficaz que al de ser ineficaz, cuando la tarea posee un grado de dificultad media; en este sentido, parece que los alumnos a estas edades, cuando se enfrentan a tareas de dificultad moderada, tienden a ser optimistas, especialmente cuando las expectativas se refieren a sí mismos –expectativas de eficacia–.

Continuando con el análisis de los efectos simples en el grado de dificultad medio, si se analizan únicamente las expectativas positivas, se encuentra un efecto estadísticamente significativo del tipo de expectativa ($F(1,26) = 17,220$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,398$), el cual indica que, en tareas de dificultad moderada, las expectativas positivas se refieren en mayor proporción a la propia eficacia que al resultado (1,56% vs. 0,09%); es decir, cuando los sujetos son “optimistas”, generalmente se refieren a su propia eficacia, más que al resultado de la tarea, expresan más su optimismo respecto a su habilidad en la tarea que respecto al resultado en la misma. En cambio, cuando se trata de expectativas negativas, en este mismo grado de dificultad, aparece también un efecto significativo del tipo de expectativa ($F(1,26) = 11,305$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,303$) pero con el patrón contrario, es decir, aparece una proporción significativamente mayor de expectativas de resultado que de eficacia (0,32% vs. 0,01%). En este sentido, se puede afirmar que, cuando la tarea

presenta una dificultad moderada y los sujetos se expresan de forma negativa o “pesimista”, este pesimismo en sus expectativas se centra en mayor medida en el resultado esperado que en su esperada ineficacia.

Estos resultados encontrados en el grado de dificultad medio resultan destacables, ya que, cuando la tarea tiene dificultad moderada, el tipo de expectativa parece ligado a una valencia determinada, es decir, las expectativas de resultado van más asociadas con el hecho de ser negativas, mientras que las expectativas de eficacia son, en mayor proporción, positivas. En este sentido, parece que en las edades estudiadas, las expectativas van en la línea de conservar la autoestima, en el sentido de que, cuando se refieren a uno mismo o a su habilidad o eficacia en la tarea, se suelen referir a ella de forma positiva, mientras que, cuando son negativas, se refieren más al resultado, sin poner en juego la propia habilidad.

En el grado de dificultad alto, aparece un efecto principal significativo de la valencia de las expectativas ($F(1,25) = 15,411$, $p < 01$, $\eta^2 = 0,381$), igual que ocurría en las tareas de dificultad baja, que indica que se encuentra una proporción significativamente mayor de expectativas positivas que negativas (0,41% vs. 0,01%), independientemente del tipo de expectativa que se produzca. Este resultado llama la atención precisamente porque se trata de tareas de alta dificultad; a pesar de ello, los alumnos tienden a manifestar expectativas positivas, tienden a ser “optimistas” respecto a lo que esperan, a pesar de enfrentarse a tareas difíciles.

La segunda interacción triple estadísticamente significativa en el análisis de las expectativas incluye las variables tipo de expectativa, carga emocional y grado de dificultad de la tarea ($F(2,46) = 6,726$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,262$). La Tabla 6.3 recoge las frecuencias relativas medias de las expectativas en cada grado de dificultad de la tarea.

Siguiendo del mismo procedimiento que en la interacción triple anterior, se han estudiado las interacciones simples entre tipo de expectativa y carga emocional en cada uno de los grados de dificultad de la tarea. La Figura 6.3 recoge las tres gráficas resultantes.

En el grado de dificultad bajo, los resultados muestran un efecto principal marginal de la carga emocional de las expectativas ($F(1,26) = 3,848$, $p = ,061$, $\eta^2 = 0,129$), el cual indica que los sujetos, cuando la tarea es fácil, manifiestan una mayor proporción de expectativas neutras que con emoción asociada (0,32% vs. 0,04%); esto supone, que en este grado de dificultad los niños no suelen asociar sus expectativas con una carga emocional importante.

Tabla 6.3. Porcentaje -media (y error típico)- del tipo de expectativas según su carga emocional, en función del grado de dificultad.

	Grado de dificultad					
Expectativas	Bajo ^a		Medio ^a		Alto ^b	
Resultado						
Neutras	0,37%	(0,21)	0,40%	(0,23)	0,24%	(0,22)
Con emoc.	0,02%	(0,02)	0,01%	(0,02)	0%	(0,02)
Eficacia						
Neutras	0,27%	(0,19)	0,35%	(0,20)	0,19%	(0,20)
Con emoc.	0,06%	(0,16)	1,21%	(0,17)	0,40%	(0,16)

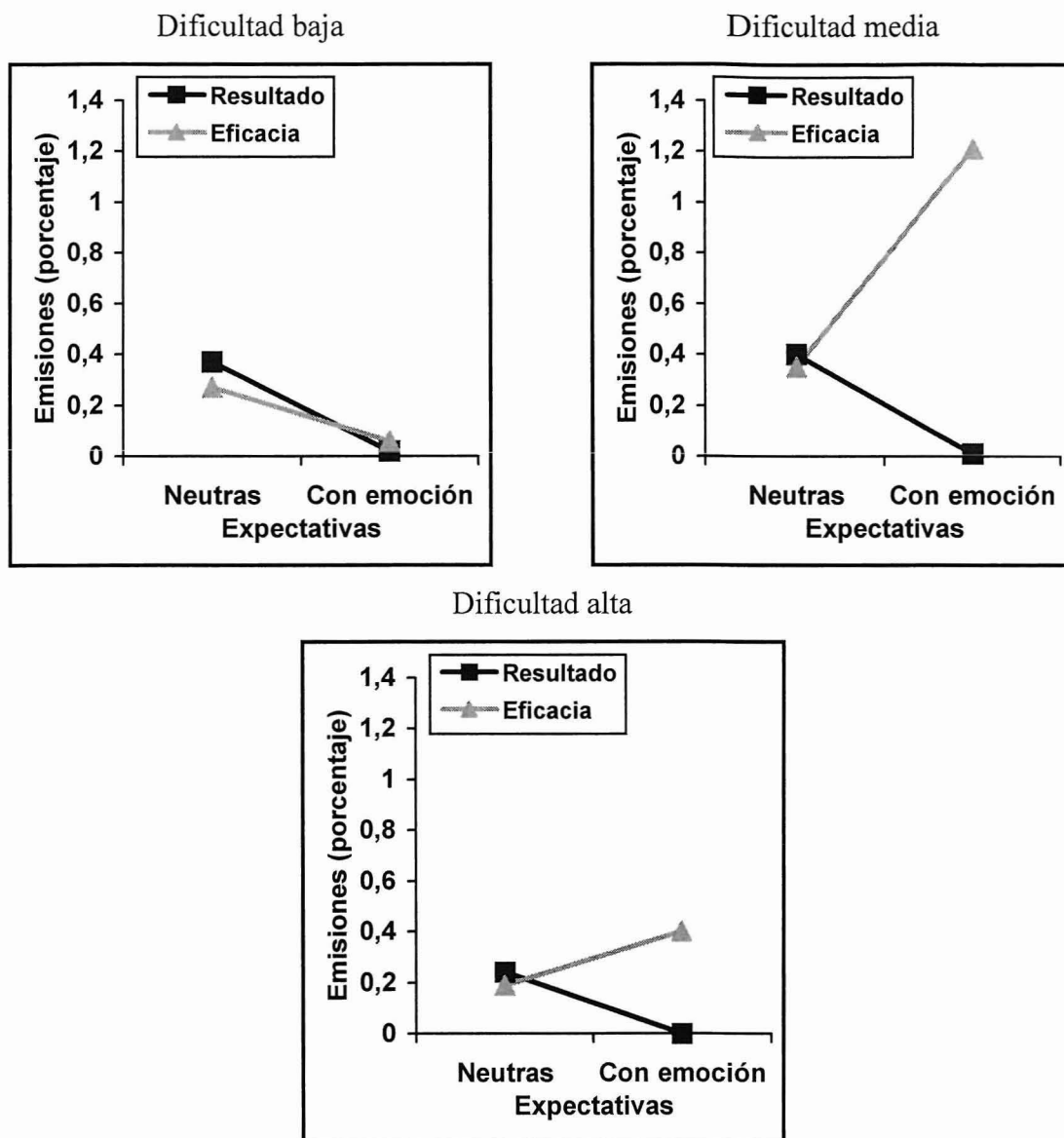
^a n = 28; ^b n = 27.

En el grado de dificultad medio, la interacción entre el tipo de expectativa y la carga emocional resulta estadísticamente significativa ($F(1,26) = 49,336$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,655$). Al analizar los efecto simples se encuentra un patrón inverso en las expectativas de resultado y en las de eficacia, en lo que se refiere a la carga emocional, siendo estadísticamente significativas las diferencias en ambos casos (Expectativas de resultado: $F(1,26) = 18,155$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,411$; Expectativas de eficacia: $F(1,26) = 9,431$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,266$). Concretamente, cuando la tarea posee una dificultad moderada, los sujetos manifiestan una proporción significativamente mayor de expectativas de resultado neutras que con carga emocional (0,40% vs. 0,01%); en cambio, cuando se trata de expectativas de eficacia, éstas aparecen en mayor proporción asociadas a una carga emocional que de forma neutra (1,21% vs. 0,35%). Este resultado implica que ambos tipos de expectativas se asocian de manera diferente a la carga emocional cuando la tarea posee esta dificultad media; cabe destacar que cuando el sujeto realiza expectativas que le implican a él mismo o a su grado de eficacia/habilidad en la tarea, tiene tendencia a dotarlas de una alta carga emocional; en cambio, cuando las expectativas no se refieren a sí mismo, sino que se refieren al resultado, la carga emocional desaparece, encontrándose, casi exclusivamente, expectativas neutras.

Además, hay que destacar, que, en este grado de dificultad, se produce una proporción similar de expectativas de eficacia neutras que de resultado neutras, sin que

existan diferencias significativas entre ambas proporciones. Sin embargo, cuando se trata de expectativas con carga emocional, aparecen diferencias significativas entre ambos tipos de expectativas ($F(1,26) = 34,232$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,568$), en concreto, una mayor proporción de expectativas de eficacia que de resultado (1,21% vs. 0,01).

Figura 6.3. Representación gráfica de la interacción entre el tipo de expectativa y la carga emocional que lleva asociada, en cada grado de dificultad de la tarea.



En el grado de dificultad alto, no se produce ningún efecto significativo, lo que indica que las expectativas de resultado y eficacia, neutras y con emoción asociada, no difieren entre sí en su porcentaje cuando el grado de dificultad de la tarea es alto.

Por último, en el análisis principal de las expectativas, se encontraba una tercera interacción triple entre la valencia de las expectativas, su carga emocional, y el grado de dificultad de la tarea ($F(2,46) = 8,354$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,266$). La Tabla 6.4. refleja la proporción de expectativas respecto al total de habla privada atendiendo a su valencia y carga emocional, y en función del grado de dificultad de la tarea.

Tabla 6.4. Frecuencia relativa -media (y error típico)- de las expectativas, según su valencia y carga emocional, y en función del grado de dificultad.

	Grado de dificultad					
Expectativas	Bajo ^a		Medio ^a		Alto ^b	
Positivas						
Neutras	0,60%	(0,28)	0,42%	(0,30)	0,42%	(0,29)
Con emoc.	0,07%	(0,16)	1,23%	(0,17)	0,40%	(0,16)
Negativas						
Neutras	0,04%	(0,06)	0,33%	(0,06)	0,02%	(0,06)
Con emoc.	0%	(0)	0%	(0)	0%	(0)

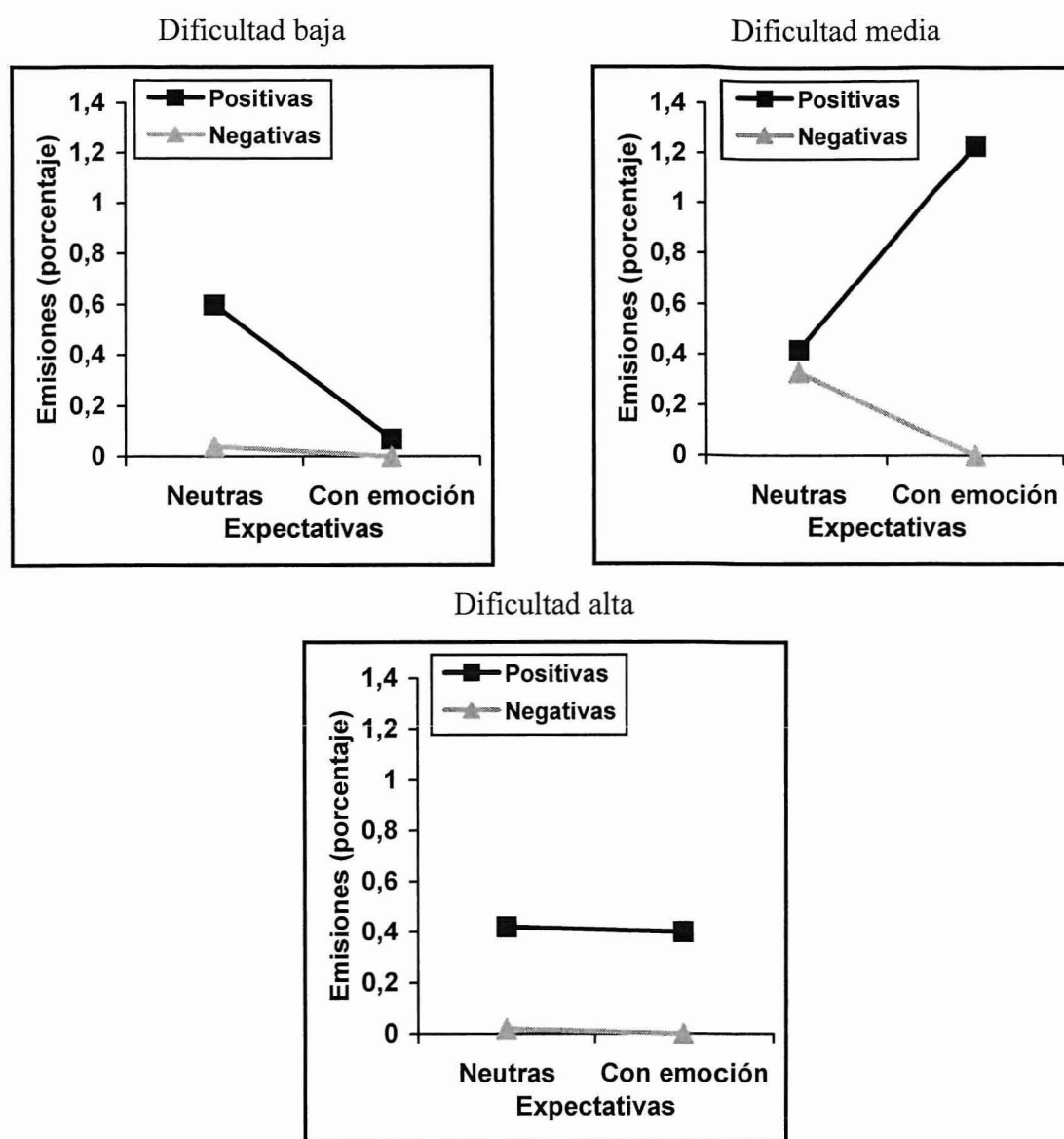
^a n = 28; ^b n = 27.

^a n = 28; ^b n = 27.

En este caso, también se procede a estudiar las interacciones simples entre la valencia de las expectativas y su carga emocional en cada uno de los grados de dificultad de la tarea, como refleja la Figura 6.4.

En el grado de dificultad bajo, no se aprecia interacción significativa entre la valencia de las expectativas y su carga emocional, pero los resultados muestran dos efectos principales, uno de ellos de la valencia de las expectativas ($F(1,26) = 5,475$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,174$), que indica que hay más expectativas positivas que negativas (0,34% vs. 0,02%) - como ya se comentó en la primera interacción triple de las expectativas-, y un segundo efecto principal, marginal en este caso, de la carga emocional de las expectativas ($F(1,26) = 4,160$, $p = ,052$, $\eta^2 = 0,138$) que muestra que la proporción de expectativas neutras es significativamente superior a la proporción de expectativas con carga emocional en este grado de dificultad (0,32% vs. 0,04%) -igual que se encontró en la segunda interacción triple.

Figura 6.4. Representación gráfica de la interacción entre valencia y carga emocional de las expectativas, en cada grado de dificultad de la tarea.



En el grado de dificultad medio, la interacción entre valencia y carga resulta significativa ($F(1,26) = 14,724$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,362$). El análisis de los efectos simples muestra que, en las expectativas positivas, no hay efecto significativo de la carga emocional, lo que supone que, cuando la tarea tiene una dificultad media, la proporción de expectativas positivas neutras y con emoción es similar; aunque en la gráfica se aprecia visualmente esta diferencia, destacando las expectativas positivas con emoción sobre las neutras, este efecto no llega a ser significativo, debido a la gran variabilidad interindividual en la proporción de este tipo de expectativas. En cambio, en las expectativas negativas,

aunque visualmente la diferencia entre neutras y con emoción es menor que en el caso de las positivas, el efecto resulta estadísticamente significativo ($F(1,26) = 13,149$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,336$), encontrándose una proporción mayor de expectativas negativas neutras que con emoción (0,33% vs. 0%). Además, tanto en las expectativas neutras como en las expectativas con carga emocional, las de valencia positiva superan a las negativas; en concreto, en las expectativas neutras, el efecto es marginal ($F(1,26) = 3,602$, $p = ,069$, $\eta^2 = 0,122$; medias: 0,42% vs. 0,33%), pero en las expectativas con emoción, las de valencia positiva superan significativamente a las negativas ($F(1,26) = 43,352$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,625$; medias: 1,23% vs. 0%). Esto implica que, cuando la tarea presenta una dificultad media, los sujetos tienen a asociar sus expectativas positivas con emoción, lo que no ocurre en las negativas, que tienden a ser neutras en la mayoría de los casos. A estas edades, parece que la emoción sólo se asocia a las expectativas de valencia positiva.

En el grado de dificultad alto, igual que ocurría en el grado de dificultad bajo, no se produce una interacción estadísticamente significativa entre la valencia y la carga emocional, sino que aparece un efecto principal significativo de la valencia de las expectativas ($F(1,25) = 13,634$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,353$); en este caso, se reproduce el patrón encontrado en tareas de dificultad baja, es decir, aparece una mayor proporción de expectativas positivas que negativas (0,41% vs. 0,01%), independientemente de la carga emocional que lleven asociada -este resultado ya se comentó en la primera interacción triple.

2.2. Estudio de las evaluaciones

El segundo elemento motivacional que se ha estudiado son las evaluaciones. Para ello, se ha realizado un análisis de covarianza $2 \times 2 \times 2 \times 3 \times 3$, con las tres primeras variables referidas a características de las evaluaciones: ‘tipo de evaluaciones’ –con dos niveles, parciales y globales-, ‘valencia de las evaluaciones’ –positivas y negativas- y ‘carga emocional de las evaluaciones’ –neutras y con carga emocional asociada; los otros dos factores son las variables incluidas en todos los análisis: el ‘nivel educativo’ de los participantes y el ‘grado de dificultad’ de la tarea que llevan a cabo. La covariable fue la puntuación típica en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody y la variable dependiente la proporción de emisiones de habla privada de cada clase respecto al total.

Los resultados de este análisis producen varias interacciones entre variables estadísticamente significativas que merece la pena destacar.

Se ha encontrado, en primer lugar, una interacción triple entre las tres variables que definen las características de las evaluaciones: el tipo de evaluaciones, la valencia de las mismas y la carga emocional que poseen ($F(1,46) = 11,535$, $p < ,01$, $\eta^2 = 0,200$) La Tabla 6.5 resume la proporción de evaluaciones sobre el total de habla privada en función de sus tres rasgos característicos.

Tabla 6.5. Frecuencias relativas -media (y error típico)- de las evaluaciones en función del tipo de las mismas, su valencia y su carga emocional.

	Evaluaciones			
	Parciales		Globales	
	Neutras	Con emoción	Neutras	Con emoción
Positivas	2,62% (0,47)	0,16% (0,05)	1,00% (0,28)	0,16% (0,05)
Negativas	7,12% (1,00)	0,44% (0,14)	1,00% (0,26)	0,42% (0,13)

Para estudiar esta interacción triple, se ha fijado una de las tres variables implicadas, concretamente el tipo de evaluación, y se ha estudiado la interacción entre la valencia de las evaluaciones y su carga emocional en las evaluaciones parciales, por una parte, y en las evaluaciones globales, por otra, como reflejan las gráficas de la Figura 6.5.

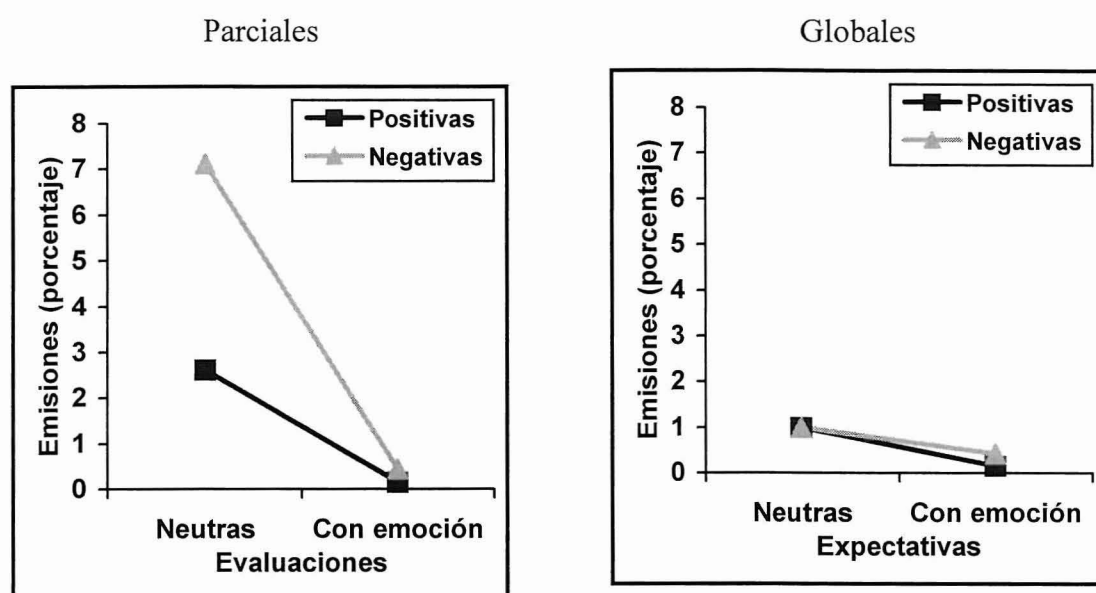
En las evaluaciones parciales, la interacción entre valencia y carga resultó estadísticamente significativa ($F(1,81) = 17,070$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,174$). Concretamente, los efectos simples muestran que, en las evaluaciones positivas (línea inferior de la gráfica de las evaluaciones parciales de la Figura 6.5), hay diferencias significativas entre evaluaciones neutras y con emoción ($F(1,81) = 57,677$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,416$); este mismo efecto se encuentra al analizar las evaluaciones negativas –línea superior de la misma gráfica- ($F(1,81) = 84,729$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,511$). En ambos casos, aparece una mayor cantidad de evaluaciones neutras que con emoción (Positivas: 2,62% vs. 0,16%; Negativas: 7,12% vs. 0,44%).

Además, se encuentra que, dentro de las evaluaciones neutras, la proporción de emisiones varía significativamente según la valencia de las mismas ($F(1,81) = 27,737$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,255$), siendo la proporción de evaluaciones positivas significativamente menor que las de evaluaciones con valencia negativa (2,62% vs. 7,12%); en las evaluaciones con emoción, se produce el mismo efecto estadísticamente significativo

($F(1,81) = 4,768$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,056$), -aunque con una significación menor- apareciendo en el discurso de los alumnos una mayor proporción de evaluaciones con emoción negativa que positivas (0,44% vs. 0,16%).

En resumen, parece que en las evaluaciones parciales que emiten espontáneamente los alumnos a estas edades en su habla privada, predominan las evaluaciones negativas sobre las positivas, de manera más notable cuando dichas evaluaciones son neutras, y, además, las evaluaciones parciales neutras son superiores en cantidad a las evaluaciones parciales con emoción. Esto implica que, en el período de edad estudiado, las evaluaciones parciales no suelen ir acompañadas de emoción, y suelen tener un carácter más negativo que positivo cuando se utilizan para evaluar parcialmente la tarea.

Figura 6.5. Representación gráfica de la interacción entre la valencia y la carga emocional en las evaluaciones parciales y en las globales.



El segundo tipo de evaluaciones –las evaluaciones globales– no presentan esta interacción estadísticamente significativa entre la valencia y la carga emocional, sino que el análisis estadístico realizado muestra que en este tipo de evaluaciones se produce un efecto principal significativo de la carga emocional ($F(1,81) = 21,173$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,207$) que se mantiene estable en evaluaciones positivas y negativas. Este efecto indica que en el habla privada de los alumnos se produce una proporción significativamente mayor de evaluaciones neutras que con carga emocional asociada (1% vs. 0,29%). Por lo tanto, en estos años de escolaridad, los alumnos no asocian generalmente las evaluaciones

globales que realizan de sus tareas con una carga emocional alta, sino que suelen tener un carácter neutro; esta característica es generalizable a los tres grupos de edad, ya que la variable nivel educativo no se ve implicada en esta interacción triple.

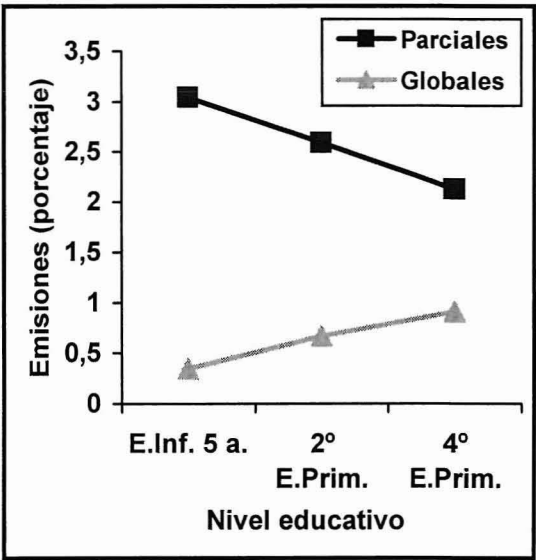
Además de la interacción anteriormente descrita, en el análisis de las evaluaciones se ha encontrado una interacción en la que está implicado el nivel educativo y, por lo tanto, muestra las diferencias que se producen a lo largo del desarrollo. Dicha interacción implica al tipo de evaluaciones y al nivel educativo de los alumnos ($F(2,46) = 5,480$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,192$). La Tabla 6.6 recoge las proporciones medias de cada tipo de evaluación según el nivel educativo y la Figura 6.6, la representación gráfica de esta interacción.

Tabla 6.6. Frecuencias relativas (medias y error típico) de los tipos de evaluaciones en función del nivel educativo.

Evaluaciones	Nivel educativo					
	Ed. Inf. 5 a. ^a		2º Ed. Prim. ^b		4º Ed. Prim. ^c	
Parciales	3,04%	(0,54)	2,59%	(0,48)	2,13%	(0,50)
Globales	0,35%	(0,18)	0,67%	(0,16)	0,91%	(0,16)

^a n = 26; ^b n = 29; ^c n = 28.

Figura 6.6. Representación gráfica del porcentaje de evaluaciones parciales y globales en función del nivel educativo.



En esta interacción simple, el análisis de los efectos simples muestra que en los tres niveles educativos se producen diferencias significativas entre los dos tipos de evaluaciones, parciales y globales (Educación Infantil 5 años: $F(1,24) = 42,605$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,640$; 2º de Educación Primaria: $F(1,27) = 17,389$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,392$; 4º de Educación Primaria: $F(1,26) = 6,922$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,210$). En los tres grupos de edad, la proporción de evaluaciones parciales es mayor a la de evaluaciones globales (Educación Infantil 5 años: 3,04% vs. 0,35%; 2º de Educación Primaria: 2,59% vs. 0,67%; 4º de Educación Primaria: 2,13% vs. 0,91%), aunque la diferencia entre ambos tipos de evaluaciones va disminuyendo a medida que se incrementa la edad de los alumnos. Esto supone que en las edades estudiadas, los alumnos presentan una tendencia a evaluar partes de la tarea, en lugar de evaluarla como un todo único, aunque parece que ambos tipos de evaluaciones tienden a irse igualando a lo largo del desarrollo. De hecho, cuando se examinan las evaluaciones parciales (línea superior de la Figura 6.6), no se encuentra efecto significativo de la edad, es decir, la proporción de evaluaciones parciales se mantiene constante en los niveles educativos estudiados. En cambio, las evaluaciones globales (línea inferior de la misma Figura) presentan un efecto marginal de la edad ($F(2,79) = 2,648$, $p = ,077$, $\eta^2 = 0,063$) en el cual se puede observar una tendencia a aumentar este tipo de evaluaciones a medida que se incrementa la edad de los sujetos, apareciendo la mayor diferencia entre los niños más pequeños –Educación Infantil 5 años– y los más mayores –4º Educación Primaria (0,35% vs. 0,91%). El patrón que presentan las evaluaciones globales en función de la edad se ajusta a un modelo lineal.

En síntesis, parece que las evaluaciones van modificándose a lo largo del desarrollo. En los primeros años de escolaridad, al menos hasta 4º curso de Educación Primaria, los alumnos evalúan con más frecuencia la tarea de modo parcial que global; sin embargo, aunque las evaluaciones parciales se mantienen en la misma proporción en el curso del desarrollo, los sujetos tienden a realizar cada vez más evaluaciones globales de la tarea. Este hecho puede tener consecuencias motivacionales, ya que las evaluaciones parciales se pueden encontrar más ligadas a patrones de aprendizaje, ya que los alumnos se están fijando más en el proceso, evaluando la tarea durante todo el proceso, mientras que, según van siendo más mayores, aunque siguen evaluando la tarea durante la ejecución, va aumentando la tendencia a evaluarla con mayor frecuencia de forma global, centrándose en el resultado final, lo que puede estar más relacionado con una orientación al resultado, más que al aprendizaje, aunque estas características también pueden deberse a que, a lo largo

del desarrollo los alumnos van adquiriendo una perspectiva más amplia de la tarea como un todo.

Además de estos resultados, el estudio de las evaluaciones también muestra que la dificultad de la tarea tiene un papel fundamental sobre este factor motivacional. En concreto, los resultados muestran tres interacciones simples en los que se ve implicado el grado de dificultad de la tarea; estas interacciones se establecen entre cada una de las características de las evaluaciones -por separado- y el grado de dificultad de la tarea, es decir, la dificultad de la tarea afecta tanto al tipo de evaluación, como a la valencia y a la carga emocional, pero de forma aislada para cada una de estas variables, sin que interactúen entre ellas cuando se tiene en cuenta la dificultad de la tarea.

En primer lugar, se estudia la interacción estadísticamente significativa entre el tipo de evaluaciones y el grado de dificultad de la tarea ($F(2,46) = 4,134, p < ,05, \eta^2 = 0,152$). Esta interacción muestra que la proporción de las evaluaciones parciales y globales emitidas por los alumnos durante la ejecución de la tarea se ve influida de manera diferencial por el grado de dificultad que afrontan. La Tabla 6.7 y la Figura 6.7 recogen los porcentajes medios de cada tipo de evaluación respecto al total de habla privada, según el grado de dificultad de la tarea.

Tabla 6.7. Frecuencias relativas -media (y error típico)- de los tipos de evaluaciones en función del grado de dificultad de la tarea.

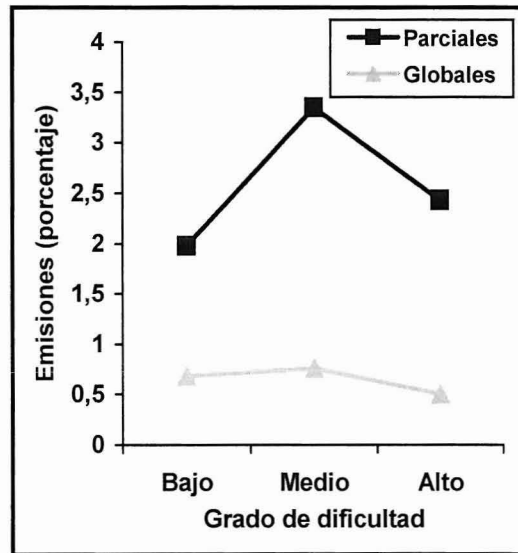
Evaluaciones	Grado de dificultad					
	Bajo ^a		Medio ^a		Alto ^b	
Parciales	1,98%	(0,50)	3,35%	(0,52)	2,43%	(0,51)
Globales	0,68%	(0,17)	0,76%	(0,17)	0,50%	(0,17)

^a n = 28; ^b n = 27

El análisis de los efectos simples en esta interacción desvela que en los tres grados de dificultad, hay diferencias significativas entre los tipos de evaluaciones (Bajo: $F(1,26) = 4,910, p < ,05, \eta^2 = 0,159$; Medio: $F(1,26) = 41,151, p < ,001, \eta^2 = 0,613$; Alto: $F(1,25) = 36,446, p < ,001, \eta^2 = 0,593$). En los tres casos, la proporción de evaluaciones parciales es significativamente superior a la de las evaluaciones globales, siendo esta diferencia más

acentuada en el nivel medio (Bajo: 1,98% vs. 0,68%; Medio: 3,35% vs. 0,76%; Alto: 2,43% vs. 0,50%).

Figura 6.7. Representación gráfica del porcentaje de evaluaciones parciales y globales en función del grado de dificultad de la tarea.



Si se estudian las evaluaciones parciales (línea superior de la Figura 6.7), se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la proporción de este tipo de evaluaciones entre los grados de dificultad de la tarea ($F(2,79) = 3,757$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,087$); en este caso, la proporción de evaluaciones parciales presenta una forma de U invertida en función de la dificultad de la tarea que se ajusta a un modelo cuadrático, en el cual, la proporción de evaluaciones parciales en el grado de dificultad bajo es significativamente menor que las que aparecen cuando la tarea tiene una dificultad media (1,98% vs. 3,35%). En cambio, en las evaluaciones globales (línea inferior de la misma Figura), no hay efecto significativo de la dificultad, lo que implica que la proporción de evaluaciones globales es constante independientemente del grado de dificultad que afronten los sujetos. Esto supone que, en todos los grados de dificultad, los alumnos tienden a evaluar su trabajo más parcialmente que globalmente; la cantidad de evaluaciones globales es siempre similar, pero la proporción de evaluaciones parciales que emiten los alumnos en su habla privada se incrementa cuando afrontan tareas de una dificultad moderada. En este sentido, se puede afirmar que los sujetos tienden a evaluar en mayor medida su trabajo cuando se enfrentan a tareas de dificultad media que cuando se encuentran con actividades excesivamente fáciles o difíciles; pero, en ese caso, no realizan

cualquier tipo de evaluación, sino que las evaluaciones que realizan son parciales, de partes de la tarea, no del resultado final, lo que puede suponer una estrategia de afrontamiento de tareas que suponen para los alumnos un reto moderado, como es el caso de la tarea en el grado de dificultad medio.

La segunda interacción destacable de la dificultad de la tarea con una característica de las evaluaciones se trata de una interacción marginal entre la valencia de las evaluaciones y el grado de dificultad de la tarea ($F(2,46) = 3,030, p = ,058, \eta^2 = 0,166$). La Tabla 6.8. refleja el porcentaje medio de evaluaciones según su valencia, en cada grado de dificultad de la tarea, también representados gráficamente en la Figura 6.8. Esta interacción supone que no sólo los sujetos emiten en distinta proporción los tipos de evaluación según el grado de dificultad que posea la tarea —como se ha comprobado en la interacción anterior— sino que, independientemente del tipo de evaluaciones del que se trate, la proporción de evaluaciones positivas y negativas varía en función del grado de dificultad de la tarea que acometen los sujetos.

Tabla 6.8. Frecuencias relativas -media (y error típico)- de la valencia de las evaluaciones en función del grado de dificultad de la tarea.

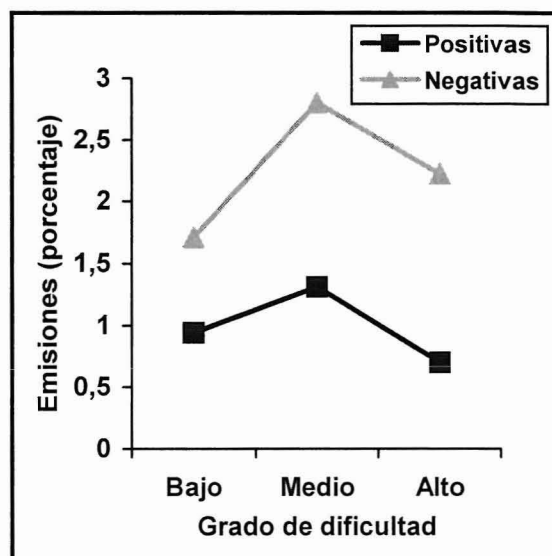
Evaluaciones	Grado de dificultad		
	Bajo ^a	Medio ^a	Alto ^b
Positivas	0,94% (0,24)	1,31% (0,25)	0,70% (0,24)
Negativas	1,71% (0,47)	2,80% (0,49)	2,22% (0,48)

^a n = 28; ^b n = 27

Si se profundiza en el resultado de esta interacción a través del análisis de sus efectos simples, los resultados muestran que tanto en las evaluaciones positivas (línea inferior de la Figura 6.8) como en las negativas (línea superior de la misma figura) hay diferencias en la proporción de emisiones en función del grado de dificultad de la tarea (Evaluaciones positivas: $F(2,79) = 3,674, p < ,05, \eta^2 = 0,085$; Evaluaciones negativas: $F(2,79) = 3,940, p < ,05, \eta^2 = 0,091$). En ambos casos, la proporción de evaluaciones presenta una forma de U invertida en función de la dificultad de la tarea, ajustándose a modelos cuadráticos/curvilíneos, en los que la mayor proporción de ambos tipos de

evaluaciones en el discurso de los sujetos se produce cuando afrontan la tarea que posee un grado de dificultad medio.

Figura 6.8. Representación gráfica del porcentaje de evaluaciones positivas y negativas en el habla privada, en función del grado de dificultad de la tarea.



En las evaluaciones positivas, según indican las comparaciones múltiples entre pares de medias realizadas con la prueba de Scheffé, esta mayor proporción de emisiones en el grado de dificultad medio (1,31%) es significativamente mayor al que se encuentra en el grado de dificultad alto (0,70%), sin que difiera significativamente de la proporción de emisiones cuando la dificultad es baja (0,94%). En cambio, en las evaluaciones negativas, las diferencias entre proporciones según la dificultad de la tarea son más acentuadas entre los grados de dificultad bajo y medio (1,71% vs. 2,80%), siendo mayor la proporción de emisiones en este último caso, pero las evaluaciones en el grado de dificultad alto se sitúan en una proporción intermedia (2,22%) que no difiere significativamente de los restantes grados de dificultad.

Si se estudian las diferencias entre evaluaciones positivas y negativas en cada grado de dificultad, se encuentra que, cuando la tarea resulta fácil para los sujetos –dificultad baja– no hay diferencias significativas entre la proporción de evaluaciones positivas y negativas, es decir, ambos tipos de evaluaciones aparecen en una proporción estadísticamente similar. En cambio, en las tareas de dificultad moderada y alta, sí existen diferencias entre las valencias de las evaluaciones (Medio: $F(1,26) = 23,179$, $p < ,001$, η^2

= 0,471; Alto: $F(1,25) = 27,232$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,521$); tanto en el grado de dificultad medio como en el alto, la proporción de evaluaciones negativas es significativamente superior al de evaluaciones positivas (Medio: 2,80% vs. 1,31%; Alto: 2,22% vs. 0,70%).

En resumen, parece que la valencia de las evaluaciones se ve influida por la dificultad de la tarea ya que tanto las evaluaciones positivas como negativas se producen en mayor proporción cuando los sujetos afrontan tareas de dificultad moderada, decayendo dicha proporción en tareas de dificultad extrema, ya sea baja o alta, aunque las evaluaciones positivas decrecen especialmente en el grado de dificultad alto y las negativas en el grado de dificultad bajo. Este resultado es lógico, ya que, si la tarea resulta fácil a los sujetos, las evaluaciones negativas de ella aparecerán en poca proporción porque el rendimiento será bueno y no se cometerán excesivos fallos; en cambio, si la tarea es muy difícil, los sujetos tienen mayor probabilidad de equivocarse que de acertar, por lo que las evaluaciones positivas decrecerán especialmente en este grado de dificultad. Sin embargo, en tareas de dificultad moderada, la proporción de ambos tipos de evaluaciones se ve fomentada ante la incertidumbre del resultado. Otro dato interesante son las diferencias entre evaluaciones positivas y negativas en los grados de dificultad bajo y alto. Aunque la proporción de ambos tipos de evaluaciones se incrementa en el grado de dificultad bajo, son superiores las evaluaciones negativas a las positivas, igual que ocurre cuando la tarea es difícil; en este sentido, parece que los alumnos evalúan con más frecuencia sus errores que sus aciertos –o, al menos, lo que ellos interpretan como acierto y error– cuando se enfrentan a tareas que conllevan cierta dificultad, es decir, hacen más hincapié en los fallos, lo que comporta un cierto pesimismo. Incluso en el grado de dificultad bajo, donde, a priori, cabía esperar una mayor proporción de evaluaciones positivas porque la probabilidad de acierto es elevada, no se producen diferencias significativas entre ambos tipos de evaluaciones, incluso llegan a producirse más evaluaciones negativas que positivas aunque la diferencia no sea reseñable.

Por último en lo que se refiere a las evaluaciones, la tercera interacción simple en la que se está implicada la dificultad de la tarea es la interacción marginal de esta variable con la carga emocional que presentan las evaluaciones ($F(2,46) = 3,014$, $p = ,059$, $\eta^2 = 0,166$). Este resultado supone que, independientemente de los tipos de evaluaciones y de la valencia que éstas presenten, la carga emocional que llevan asociada varía significativamente según la dificultad de la tarea que estén realizando. La Tabla 6.9 y la

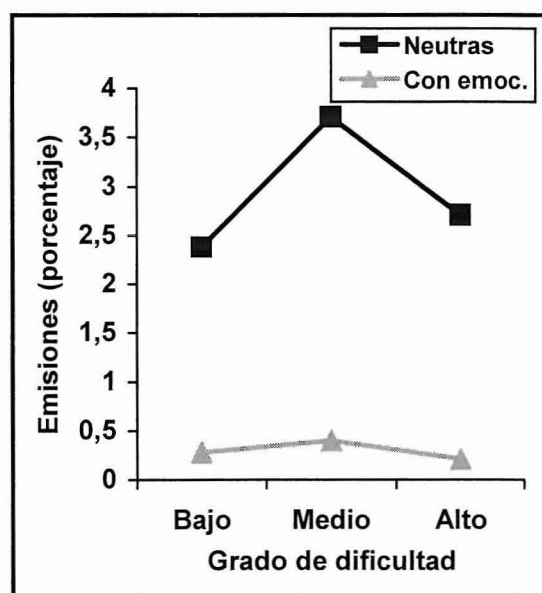
Figura 6.9 resumen los porcentajes medios de las evaluaciones –según su carga emocional– que se producen en los tres grados de dificultad de la tarea.

Tabla 6.9. Frecuencias relativas -media (y error típico)- de evaluaciones neutras y con carga emocional en función del grado de dificultad de la tarea.

Evaluaciones	Grado de dificultad		
	Bajo ^a	Medio ^a	Alto ^b
Neutras	2,38% (0,55)	3,71% (0,58)	2,71% (0,56)
Con emoción	0,28% (0,11)	0,40% (0,11)	0,21% (0,11)

^a n = 28; ^b n = 27

Figura 6.9. Representación gráfica del porcentaje de evaluaciones neutras y con emoción en el total de habla privada, en función del grado de dificultad de la tarea.



El análisis de los efectos simples indica que en los tres grados de dificultad hay diferencias significativas en la proporción de evaluaciones dependiendo de su carga emocional (Bajo: $F(1,26) = 22,207$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,461$; Medio: $F(1,26) = 83,731$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,763$; Alto: $F(1,25) = 43,783$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,637$). En los tres grados de dificultad, la proporción de evaluaciones neutras es significativamente superior a la proporción de evaluaciones con carga emocional asociada (Bajo: 2,38% vs. 0,28%; Medio:

3,71% vs. 0,40%; Alto: 2,71% vs. 0,21%); esta diferencia es especialmente destacable en el grado de dificultad medio.

La proporción de evaluaciones neutras (línea superior de la Figura 6.9) varía significativamente en función de la dificultad de la tarea ($F(2,79) = 3,140, p < ,05, \eta^2 = 0,074$); en este tipo de evaluaciones, la mayor proporción de evaluaciones se produce cuando la tarea posee una dificultad media (3,71%), y decae en los grados de dificultad bajo y alto (2,38% y 2,71%, respectivamente). De esta manera, las evaluaciones neutras presentan una forma de U invertida que se ajusta a un modelo cuadrático; concretamente, las diferencias en las evaluaciones en los distintos grados de dificultad llegan a ser significativas entre el grado de dificultad bajo y el medio. A diferencia de lo que ocurre con las evaluaciones neutras, en el caso de las evaluaciones con carga emocional (línea inferior de la Figura 6.9) no hay diferencias significativas en función de la dificultad de la tarea. Por lo tanto, parece que, a estas edades, las evaluaciones no suelen ir acompañadas de carga emocional, sino que son en mayor proporción neutras y se manifiestan en mayor medida cuando la tarea supone para los sujetos un reto moderado.

2.3. Estudio de las emisiones de reacción emocional

Otro elemento con un peso importante en la configuración de la motivación de logro son las expresiones emocionales que emiten los sujetos durante la ejecución de la tarea. Este elemento es el que presenta una mayor proporción entre los factores de motivación de logro después de las evaluaciones.

Las emociones han sido estudiadas en sus dos posibilidades: emociones positivas y emociones negativas. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de covarianza $2 \times 3 \times 3$, con la variable ‘tipo de emoción’, con dos niveles –positivas y negativas– y las dos variables introducidas en todos los análisis, ‘nivel educativo’ y ‘grado de dificultad de la tarea’, con tres niveles cada uno: Educación Infantil 5 años, 2º y 4º curso de Educación Primaria para la primera variable, y, para la segunda, grado de dificultad bajo, medio y alto. La variable dependiente ha sido la proporción de emisiones de cada tipo respecto al total de habla privada, y como covariable se incluyó en el análisis la puntuación típica en el Peabody.

Los resultados de este análisis muestran un efecto significativo del tipo de emoción en función del grado de dificultad de la tarea ($F(2,46) = 4,818, p < ,05, \eta^2 = 0,173$.) Esto supone que el tipo de emoción que emiten espontáneamente los alumnos en su discurso se

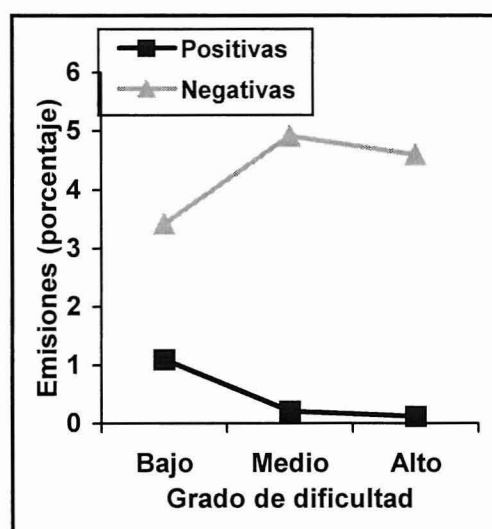
ve influido por la dificultad de la tarea que están afrontando. La Tabla 6.10 y la Figura 6.10 recogen las frecuencias relativas de emociones respecto al total de habla privada, dependiendo del grado de dificultad de la tarea.

Tabla 6.10. Frecuencias relativas -media (y desviación típica)- de reacciones emocionales positivas y negativas, según el grado de dificultad de la tarea.

Emociones	Grado de dificultad		
	Bajo ^a	Medio ^a	Alto ^b
Positivas	1,10% (0,32)	0,21% (0,34)	0,12% (0,33)
Negativas	3,42% (1,13)	4,91% (1,19)	4,59% (1,15)

^a n = 28; ^b n = 27.

Figura 6.10. Representación gráfica de la proporción de emisiones privadas de emoción positivas y negativas, en función del grado de dificultad de la tarea.



El análisis de los efectos simples indica que en los tres grados de dificultad, hay diferencias significativas en la proporción de emisiones de cada tipo de emoción (Bajo: $F(1,26) = 5,358$, $p < ,05$, $\eta^2 = 0,171$; Medio: $F(1,26) = 52,162$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,667$; Alto: $F(1,255) = 34,640$, $p < ,001$, $\eta^2 = 0,581$). En los tres casos, la proporción de emociones negativas es significativamente mayor que la de emociones positivas (Bajo: 3,42% vs. 1,10%; Medio: 4,91% vs. 0,21%; Alto: 4,59% vs. 0,12%); aunque las diferencias entre ambos sean significativas en los tres grados de dificultad, se acentúan especialmente cuando la tarea posee una dificultad media o alta.

Por otra parte, las emociones positivas (línea inferior de la Figura 6.10) no se ven afectadas por la dificultad de la tarea, es decir, su proporción se mantiene estadísticamente similar en los tres grados de dificultad estudiados. Sin embargo, en el caso de las emociones negativas (línea superior de la misma figura), aparecen un efecto marginal del grado de dificultad de la tarea sobre esta variable ($F(2,79) = 3,019$, $p = ,055$, $\eta^2 = 0,071$). Concretamente, la proporción de emociones negativas se ajusta a un modelo cuadrático en el cual la proporción de emisiones es significativamente mayor en el grado de dificultad medio que en el bajo (4,91% vs. 3,42%), mientras que la proporción de emociones negativas cuando la tarea posee un grado de dificultad alto (4,59%) no difiere significativamente de los otros grados de dificultad. Esto supone que, al enfrentarse el sujeto a una tarea moderadamente difícil, comienza a externalizar sus emociones negativas, mientras que las positivas no varían.

3. Discusión

Los resultados mostrados en este capítulo referentes al contenido motivacional del habla privada, aportan datos interesantes sobre el proceso de formación e internalización de los elementos que configuran la motivación de logro desde una perspectiva teórica de orientación a metas. Los resultados son muy extensos, por lo que señalaremos únicamente las conclusiones principales.

En primer lugar, hay que señalar, que el contenido motivacional de logro tiene un peso relativo importante dentro del conjunto del habla privada de los niños, suponiendo aproximadamente un 22% del habla privada total. Esta cantidad es superior a la encontrada en otros estudios llevados a cabo en situaciones naturales (Montero, de Dios y Huertas, 2001; Montero y Huertas, 1995) aunque algo inferior a la encontrada en otro estudio en situación de laboratorio (Montero y Huertas, 1999); la diferencia en la proporción de habla privada con contenido motivacional con el porcentaje de este último estudio puede deberse a que, en nuestro caso, el hecho de realizar la tarea, un tercio de los niños en el grado de dificultad bajo y otro tercio en el grado de dificultad alto, ha influido en ese porcentaje general, ya que, en estos casos, la proporción de habla privada motivacional es más baja que en grado de dificultad medio, donde se encontró un porcentaje de emisiones de habla privada motivacional del 27% aproximadamente.

Como se ha podido comprobar, aparecen en el habla privada de los niños distintos elementos que configuran la motivación desde el punto de vista de las teorías de orientación a

metas. Sin embargo, no todos los elementos poseen el mismo peso relativo dentro del discurso privado de los alumnos, sino que, a las edades estudiadas, aparecen fundamentalmente emisiones para autoevaluar el trabajo, seguido de expresiones emocionales no ligadas a otros elementos y expectativas, aunque éstas últimas se manifiestan en un porcentaje bajo de ocasiones.

Hay que destacar, que, los niños prácticamente no realizan de forma espontánea atribuciones causales de sus resultados, a pesar de que los evalúen con frecuencia. Este hecho puede suponer que las atribuciones causales aún no están desarrolladas en los niños o que no aparecen de forma espontánea en su habla. Algunos autores que han estudiado el desarrollo de las atribuciones causales (Nicholls, 1990; Stipek, 1984, 2002) señalan que, al preguntar a los niños de estas edades sobre las causas de los resultados, sí realizan atribuciones, aunque algunas causas como la dificultad, la suerte o la concepción de la inteligencia se encuentran indiferenciadas en los primeros años. Esto parece apuntar que, cuando se pregunta directamente a los niños, éstos son capaces de realizar atribuciones causales, pero no lo hacen de manera espontánea en su discurso privado, por lo que parece que se trata de un elemento que, los niños, hasta los 9 años que abarca este estudio, no se encuentra internalizado.

A pesar de que la proporción de emisiones de cada elemento motivacional es diferente, llama la atención que en todos ellos –incluso en los componentes minoritarios– se aprecian efectos significativos de los distintos subtipos dentro de cada componente motivacional, en muchas ocasiones producidos por la dificultad de la tarea y también por el efecto del desarrollo evolutivo (diferencias entre niveles educativos). Este hecho indica que, aunque algunos de los elementos motivacionales aparezcan en una pequeña proporción dentro del habla privada de los niños, tienen unas características bien definidas.

Repasaremos por orden cada uno de estos componentes motivacionales que aparecen en el habla privada.

En las expectativas, llama la atención que el tipo de expectativas, sobre el resultado o sobre la propia eficacia, varía en su valencia y en función del grado de dificultad de la tarea. Las mayores diferencias se aprecian cuando los niños se enfrentan a tareas de dificultad moderada, ya que, en este caso, suelen tener mayores expectativas positivas referidas a su eficacia, es decir, los sujetos tienden a relacionar en mayor medida este tipo de tareas con la posibilidad de incrementar su eficacia, y son optimistas en este sentido; por el contrario, la preocupación por el resultado que se anticipa es menor. Por lo tanto, los

niños detectan que las tareas de dificultad moderada se encuentran en su zona de desarrollo próximo y resultan una posibilidad de incrementar su competencia. Además, hay que señalar que, a estas edades, los sujetos presentan en su habla privada poca preocupación por el resultado que obtendrán. Estos datos parecen coincidir en mayor medida con el desarrollo de una orientación motivacional al aprendizaje.

Llama la atención que estas expectativas positivas de eficacia que se presentan cuando los sujetos afrontan tareas de dificultad media suelen estar acompañadas de una alta carga emocional.

Respecto al componente motivacional que aparece en mayor proporción en el habla privada de los niños, las evaluaciones, hay que destacar el hecho de que la mayor proporción de estas evaluaciones se refieren a partes del trabajo y no al resultado final —a evaluaciones parciales y no globales. Estas evaluaciones parciales se suelen realizar espontáneamente en el habla privada cuando se está cometiendo un error, siendo evaluaciones negativas, aunque también aparecen positivas en mayor cantidad que evaluaciones globales. Esto implica que, a estas edades, los sujetos se preocupan en mayor medida por el proceso de la tarea, evaluando ésta a lo largo de toda la ejecución, lo que podría interpretarse como una manifestación de una tendencia al aprendizaje en lugar de a otras orientaciones motivacionales. Estas evaluaciones no suelen ir asociadas en la mayor parte de los casos a una carga emocional elevada, lo que apoya esta tendencia a un patrón de aprendizaje. Esta mayor preocupación por el resultado parcial se potencia especialmente en tareas de dificultad moderada. En este sentido, si asociamos este resultado con los anteriores, podemos afirmar que las tareas de dificultad media, cuando dicha dificultad ha sido calibrada individualmente, potencia características de una orientación motivacional al aprendizaje, en detrimento de otras orientaciones motivacionales.

Sin embargo, en este patrón de las evaluaciones, se aprecia una clara tendencia en el desarrollo. A medida que aumenta la edad de los sujetos, tienden a realizar menor proporción de evaluaciones parciales, sustituyéndolas por evaluaciones globales, en su habla privada. Este resultado puede estar indicando un cambio de tendencia a lo largo del desarrollo, en el cual los niños cada vez atienden en menor medida al proceso de ejecución y tienden a ir evaluando más el resultado final, apreciándose esta evolución desde los 5 a los 9 años. Este hecho puede tener importantes implicaciones motivacionales provocadas por las exigencias educativas que van surgiendo a lo largo de la escolaridad y que van cambiando la tendencia de los sujetos de los primeros años; en este sentido, puede

señalarse que esta aparición de evaluaciones espontáneas globales que aumentan a medida que disminuyen las parciales, podría estar indicando una nueva orientación motivacional del individuo, en la cual, su preocupación no se centra en el proceso, sino en el resultado final de la tarea. Este hecho no se observa en las expectativas, y que aparecen pocas referidas al resultado, pero parece estar presente en las evaluaciones que realizan los individuos de su trabajo.

Hay que destacar que, entre las expectativas de los sujetos y sus evaluaciones, parece existir un cierto desajuste, ya que las expectativas tienden a ser “optimistas”, positivas, mientras que las evaluaciones son negativas.

El segundo elemento motivacional en importancia, las reacciones emocionales emitidas en el habla privada sin estar asociadas a otros elementos motivacionales, tienden a ser fundamentalmente negativas y se acrecientan, lógicamente, en tareas de dificultad media y alta, que es cuando los sujetos se encuentran con obstáculos. Las restantes emisiones de motivación de logro, son excesivamente escasas como para extraer resultados concluyentes.

En resumen, se puede afirmar que el habla privada supone una ventana que permite observar los componentes motivacionales que van internalizando los individuos. Estos elementos, parecen ir, en los primeros años de escolaridad, más orientados al aprendizaje, con expectativas de eficacia y evaluaciones parciales.

Hay que destacar que la evolución que manifiesta el contenido motivacional del habla privada a estas edades varía muy poco, solamente destaca una mayor tendencia a evaluar el trabajo globalmente. Este hecho puede estar indicando que, hasta los nueve años, no suelen aparecer características motivacionales más ligadas a orientaciones de evitación de valoraciones negativas o de lucimiento. Sin embargo, este resultado, podría deberse a otras razones, como a la naturaleza de la tarea propuesta, con un contenido más lúdico que las tareas escolares, o a que esas orientaciones motivacionales tienden a aparecer en contextos más sociales. En este sentido, sería interesante continuar investigando los elementos motivacionales en otros contextos dentro del marco educativo, en interacción con otros niños y adultos, y con tareas de diferente naturaleza.

CONCLUSIONES

*“No debemos consentir que un solo niño
quede en su situación actual sin potenciarlo
hasta donde su funcionamiento nos permite
descubrir que es capaz de llegar”*

FEUERSTEIN

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos pretendido realizar aportaciones tanto teóricas como metodológicas y prácticas al estudio del habla privada y de la motivación.

En primer lugar, hemos adoptado una posición teórica para el estudio de la motivación de logro en niños, la perspectiva socio-histórica, que permite ubicar dicho estudio dentro de un marco más amplio de una teoría general de la Psicología, como es la desarrollada por Vygotski. La aplicación de esta posición teórica al estudio de la motivación y, concretamente, del desarrollo motivacional en el ámbito educativo, aporta, desde nuestro punto de vista, una serie de ventajas sobre otros marcos teóricos, como ya hemos señalado en el capítulo 2 de este trabajo.

Por una parte, la teoría socio-histórica, al ser una teoría general de la Psicología que, en este caso, aplicamos al ámbito de la motivación, permite comprender las razones por las cuales se produce ese desarrollo, concibiendo éste como una proceso de apropiación e internalización de los elementos motivacionales de la cultura que rodea a los niños. En ese sentido, el contexto posee un papel fundamental en el desarrollo de determinadas orientaciones motivacionales, ya que los elementos que internalice el niño marcarán su patrón motivacional. Los estudios del desarrollo motivacional realizados desde otras perspectivas teóricas parten de estudios descriptivos, a partir de los cuales se trata de elaborar un modelo con una serie de fases que sigue el desarrollo de la motivación, pero, en general, no tratan de proporcionar un argumento explicativo de las razones por las se producen unas determinadas tendencias motivacionales en dicho desarrollo.

Por otra parte, este modelo teórico proporciona herramientas metodológicas adecuadas para poder estudiar este proceso motivacional que internalizan los niños. El habla privada, como se ha podido comprobar en el último estudio empírico, supone un marco de observación idóneo para conocer el proceso de internalización de los elementos motivacionales en niños pequeños, cuando otros instrumentos de medida sólo pueden acceder a ellos de forma más indirecta. El habla privada supone un medio de observación directo para acceder a dicho conocimiento, manifestado espontáneamente por los niños.

Sin embargo, la investigación sobre habla privada, como se comentó en el capítulo 2 de este trabajo, presenta una serie de problemas metodológicos que impedían, en muchos casos, obtener resultados concluyentes sobre la funcionalidad de este fenómeno; en este trabajo hemos intentado buscar soluciones a alguno de estos problemas para, una vez

comprobado que el habla privada posee una función en la internalización de los procesos psicológicos de los individuos y en la autorregulación de la conducta, poder conocer la función motivacional del habla privada.

Los resultados obtenidos parecen señalar que el habla privada posee una función motivacional, tanto por su relación con otras variables motivacionales como por su contenido, en el que se manifiestan un número importante de elementos que configuran la orientación a metas

En este estudio de la función del habla privada, hay que destacar el papel relevante que cumple la dificultad de la tarea en la emisión de habla privada. Respecto a este tema, hemos propuesto un sistema de calibración individual de la dificultad que parece dar los resultados esperados, ya que permite encontrar el nivel de dificultad adecuado para cada niño en función de su nivel de habilidad. La calibración de la dificultad de la tarea de un modo individual puede resultar fundamental en el estudio del habla privada y de la motivación, ya que resulta el único método por el que se puede asegurar un control de la dificultad en todos los niños. De hecho, algunos resultados en el estudio del habla privada han sido contradictorios debido a este problema de la dificultad de la tarea.

La segunda aportación metodológica de este trabajo, consistente en la manipulación experimental de la emisión de habla privada, siguiendo la sugerencia realizada por Díaz (1992) en este sentido, se ha llevado a cabo mediante la aplicación de un método indirecto de obstaculización del habla privada. Dicha aplicación ha resultado efectiva, ya que ha conseguido manipular la presencia de habla privada espontánea en los niños mediante la ejecución de una tarea. Este método puede suponer un paso para el estudio del habla privada, ya que garantiza la relación entre habla privada y otras variables.

Este trabajo deja abiertas distintas líneas de investigación. Por una parte, la investigación sobre habla privada debe continuar aplicando métodos de calibración individual de la tarea, ya que el control de la dificultad resulta esencial para llegar a resultados concluyentes en este sentido.

Respecto al estudio de la función motivacional del habla privada, futuras líneas de investigación deben orientarse al estudio de la motivación en un rango de edad más amplio, ya que el habla privada se puede manifestar a edades más tardías si se plantean las tareas de forma adecuada. Parece imprescindible su estudio en tareas que presenten un nivel de dificultad moderado para cada sujeto, que se encuentre en su zona de desarrollo próximo, lo que elicitara mayor cantidad de habla privada. Por último, puede resulta

conveniente realizar el estudio de la motivación planteando tareas de contenido más académico y en diversas situaciones, competitivas y cooperativas, que permitan comprobar cómo se manifiesta la motivación de los alumnos en dichas situaciones y cómo se desarrollan las orientaciones motivacionales.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Henry Holt.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro, II: Estudio de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología*, 17, 27-37.
- Alonso, J., y Montero, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la Educación* (pp. 183-198). Madrid: Alianza.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1966). Motivational determinants of risk-taking behavior. En J. W. Atkinson y N. T. Feather. *A theory of achievement motivation*. Nueva York: John Wiley and Sons. (Trabajo original publicado en 1957).
- Atkinson, J. W., Heyns, R. W., y Veroff, J. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 405-410.
- Atkinson, J. W., y McClelland, D. C. (1948). The projective expression of needs. II. The effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 643-658.
- Azevedo, M. (2003). *Estructura y función del habla egocéntrica en adultos en proceso de escolarización*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla.

- Azmitia, M. (1992). Expertise, private speech and the development of self-regulation. En R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 101-122). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Beaudichon, J. (1973). Nature and instrumental function of private speech in problem solving situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 19, 117-135.
- Behrend, D. A., Rosengren, K., y Perlmutter, M. (1989). A new look at children's private speech: The effects of age, task difficulty, and parent presence. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (3), 305-320.
- Behrend, D. A., Rosengren, K., y Perlmutter, M. (1992). The relation between private speech and parental interactive style. En R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 85-100). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L. E. (1986). Relationship of Elementary School children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22 (5), 671-680.
- Berk, L. E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 17-53). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L. E., y Garvin, R. A. (1984). Development of private speech among low-income Appalachian children. *Developmental Psychology*, 20 (2), 271-286.
- Berk, L. E., y Landau, S. (1993). Private speech of learning disabled and normally achieving children in classroom academic and laboratory contexts. *Child Development*, 64 (2), 556-571.

- Berk, L. E., y Potts, M. K. (1991). Development and functional significance of private speech among attention-deficit hyperactivity disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19 (3), 357-377.
- Berk, L. E., y Spuhl, S. T. (1995). Maternal interaction, private speech, and task performance in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10 (2), 145-169.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Bivens, J. A., y Berk, L. E. (1990). A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech. *Merrill Palmer Quarterly*, 36 (4), 443-463.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., y Hamilton, V. L. (1987). Teacher talk and students' reasoning about morals, conventions, and achievement. *Child Development*, 58, 1389-1401.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., Meece, J., y Wessels, K. (1982). The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. *Elementary School Journal*, 82 (5), 401-420.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Chiu, S., y Alexander, P. A. (2000). The motivational function of preschoolers' private speech. *Discourse Processes*, 30 (2), 133-152.
- Corno, L., y Rohrkemper, M. (1985). The intrinsic motivation to learn in the classroom. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 53-90). Nueva York: Academic Press.

- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. En R. E. Ames y C. Ames, *Research on motivation in education, Vol. 1: Student motivation* (pp. 77-113). Nueva York: Academic Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2000a). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Covington, M. V. (2000b). *La voluntad de aprender: Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1998).
- Covington, M. V., y Dray. E. (2002). The developmental course of achievement motivation: A need-based approach. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 33-56). Nueva York: Academic Press.
- Covington, M. V., y Omelich, C. L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Crandall, V. C. (1967). Achievement behavior in the young child. En W. Hartup (Ed.), *The young child: Reviews of research*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Crandall, V. C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. En C. P. Smith (Ed.), *Achievement-related motives in children*. Nueva York: Russell Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). Emergent motivation and the evolution of the self. En D. A. Kleiber y M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 4, pp. 93-119). Greenwich, CT: JAI Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal*

- experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp.15-35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. Nueva York: Harper and Row.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Nueva York: Academic Press.
- De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 275-310). Nueva York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). Nueva York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- De Olmedo, M. R., Hidalgo, M. R., Ballesteros, N., y Lobo, M. J. (2001). Importancia del contexto extralingüístico en la producción de habla egocéntrica en preescolares. *Apuntes de Psicología*, 19 (3), 489-505.
- Díaz, R. M. (1986). Issues in the empirical study of private speech: A response to Frawley and Lantolf's commentary. *Developmental Psychology*, 22 (5), 709-711.
- Díaz, R. M. (1992). Methodological concerns in the study of private speech. En R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 58-81). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Díaz, R. M., Neal, C. J., y Amaya-Williams, M. (1993). Orígenes sociales de la autorregulación. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotski y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la educación* (pp. 153-185). Buenos Aires: Aique. (Trabajo original publicado en 1990).
- Díaz, R. M., y Padilla, K. A. (1985). Teoría e investigaciones empíricas sobre el lenguaje privado. *Anuario de Psicología*, 33 (2), 43-58.
- Díaz, R. M., Padilla, K. A., y Weathersby, E. K. (1991). The effects of bilingualism on preschoolers' private speech. *Early Childhood Research Quarterly*, 6 (3), 377-395.
- Duncan, R. M., y Pratt, M. (1997). Microgenetic change in the quantity and quality of preschoolers' private speech. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 367-383.
- Dunn, L. M. (1986). Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. Adaptación española. Madrid: Mepsa.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Filadelfia: Taylor and Francis.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57-88). Nueva York: Academic Press.
- Dweck, C. S., y Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, vol IV: Social and personality development* (4a. ed., pp. 643-691). Nueva York: Wiley.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.

- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S., y Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. En C. Ames y R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). Nueva York: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Reuman, D., MacIver, D., y Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553-574.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., y Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En W. Damon (Ed. de la serie) y N. Eisenberg (Ed. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5a. ed., pp. 1017-1095). Nueva York: Wiley.
- Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Elffers, J. (1989). *El Tangram: juego de formas chino*. Barcelona: Labor.
- Feigenbaum, P. (1992). Development of the syntactic and discourse structures of private speech. En R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 181-198). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Flavell, J. H. (1966). Le langage prive [Habla privada]. *Bulletin de Psychologie*, 19, 698-701.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Frauenglass, M. H., y Díaz, R. M. (1985). Self-Regulatory functions of children's private speech: A critical análisis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Development Psychology*, 21 (2), 357-364. Traducción castellana: La función autorreguladora del habla privada infantil: Un análisis crítico de las recientes discusiones de la teoría de Vygotski. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 103-114.
- Frawley, W., y Lantolf, J. P. (1986). Private speech and self-regulation: A commentary on Frauenglass and Diaz. *Developmental Psychology*, 22 (5), 706-708.
- Furrow, D. (1992). Developmental trends in the differentiation of social and private speech. En R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 143-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuson, K. C. (1979). The development of self-regulating aspects of speech: a review. En G. Zivin (Ed.), *The development of self-regulation through private speech* (pp. 135-217). Nueva York: Wiley and Sons.
- Gaskill, M. N., y Díaz, R. M. (1991). The relation between private speech and cognitive performance. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 45-58.
- Girbau, D. (2002a). Private and social speech in children's dyadic communication in a naturalistic context. *Anuario de Psicología*, 33 (3), 339-354.
- Girbau, D. (2002b). A sequential analysis of private and social speech in children's dyadic communication. *The Spanish Journal of Psychology*, 5 (2), 110-118.
- Goudena, P. P. (1987). The social nature of private speech of preschoolers during problem solving. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 187-206.
- Greene, D., y Lepper, M. R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development*, 45, 1141-1145.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. Nueva York, NY: Wiley.

- Hebb, D. O. (1955). Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system). *Psychological Review* 62, 243-254.
- Hebb, D. O. (1966). *A textbook of psychology* (2a. ed.). Filadelfia: Saunders.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Heider, F. (1960). The Gestalt theory of motivation. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 8, pp 145-171). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A., y Montero, I. (1995). Un estudio histórico y crítico de las perspectivas teóricas actuales sobre la motivación humana. *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (3-4), 91-101.
- Huertas, J. A., y Rodríguez, M. (1997). El control consciente de la motivación. Las confusas relaciones entre pensamientos y deseos. En J. A. Huertas, *Motivación: Querer aprender* (pp. 159-197). Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. I., Rosa, A., y Montero, I. (1991). La troika: un análisis del desarrollo de las contribuciones de la escuela socio-histórica de Moscú. *Anuario de Psicología*, 51, 113-128.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Hull, C. L. (1951). *Essentials of behavior*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hull, C. L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven, CT: Yale University Press.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 2). Nueva York: Henry Holt.
- Kassin, S., y Pryor, J. (1985). The development of attribution processes. En J. Pryor y J. Day (Eds.), *The development of social cognition* (pp. 3-34). Nueva York: Springer-Verlag.

- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Klein, W. L. (1964). An investigation of the spontaneous speech of children during problem solving. *Dissertation Abstracts*, 25 (3). Ann Arbor, MI: University Microfilms.
- Kohlberg, L., Yaeger, J., y Hjertholm, E. (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39 (3), 691-736.
- Lange, C. C. (1885). One leudsbeveegelser (I. A. Haupt, Trand.). En K. Dunlap (Ed.), *The emotions* (pp. 33-90). Baltimore, MD: Willians and Wilkens, 1922
- Lange, C.C., y James, W. (1922). *The Emotions* (Psychological Classics, Vol. I). Oxford, Inglaterra: Williams and Wilkens.
- Lee, J. (1998). *The effects of five years old preschoolers' use of private speech on performance and attention for two kinds of problem-solving tasks*. Michigan, MI: UMI Dissertation Services.
- León, O. G., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª. ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Lepper, M. R., y Greene, D. (1975). Turning play into work: effect of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Lepper, M. R., y Greene, D. (1978). Overjustification research and beyond: Toward a means-ends analysis of intrinsic and extrinsic motivation. En M. R. Lepper y D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 109-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lepper, M. R., Greene, D., y Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lepper, M. R., y Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. En C. Ames y R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 73-105). San Diego, CA: Academic Press.

- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., y Sears, P. (1944). Level of aspiration. En J. McV. Hunt (Ed.), *Personality and the behavioral disorders* (Vol. 1). Nueva York: Ronald.
- Linnenbrink, E. A., y Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognition. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). San Diego, CA: Academic Press.
- Locke, E. A. (1968) Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7, 205-222.
- Locke, E.A., y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., y Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Luque, A. (1991). Habla espontánea en resolución de problemas. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 59-73.
- Luria, A. (1959). The directive function of speech in development and dissolution. Part I: Development of directive function of speech in early childhood. *Word*, 15 (3), 341-351.
- Luria, A. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour*. Oxford, Inglaterra: Pergamon Press. (Trabajo original publicado en 1957).
- Luria, A. R. (1969). Speech development and the formation of mental proceses. En M. Cole e I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychololy*. Nueva York: Basic Books.
- Mandler, G., y Sarason, S. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.

- Manning, B. H., White C. S., y Daugherty, M. (1994). Young children's private speech as a precursor to metacognitive strategy use during task engagement. *Discourse Processes*, 17 (2), 191-211.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario. (Trabajo original publicado en 1954).
- McCaslin, M. M., y Murdock, T. B. (1991). The emergent interaction of home and school in the development of student adaptative learning. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 213-259). Greenwich, CT: JAI Press.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1965). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (1), 389-392.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. Nueva York: Irvington.
- McClelland, D. C. (1982). The need for power, sympathetic activation, and illness. *Motivation and Emotion*, 6, 31-41.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Nueva York: Scott Foresman.
- McClelland, D. C., Alexander, C., y Marks, E. (1982). The need for power, stress, immune functioning, and illness. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 61-70.
- McClelland, D. C., y Atkinson, J. W. (1948). The projective expression of needs. I. The effects of different intensities of the hunger drive on perception. *Journal of Psychology*, 25, 205-232.
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. A., y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- McClelland, D. C., Clark, R. A., Roby, T. B., y Atkinson, J. W. (1949). The projective expression of needs, IV. The effect of the need for achievement on thematic apperception. *Journal of Experimental Psychology*, 39, 242-255.
- McClelland, D. C., Davis, W. B., Kalin, R., y Wanner, E. (1972). *The drinking man: Alcohol and human motivation*. Nueva York: Free Press.

- McClelland, D. C., Maddocks, J. A., y McAdams, D. P. (1985). The need for power, brain norepinephrine turnover, and memory. *Motivation and Emotion*, 9, 1-10.
- McClelland, D. C., y Teague, G. (1975). Predicting risk preferences among power-related tasks. *Journal of Personality*, 43, 266-285.
- McClelland, D. C., y Watson, R. I., Jr. (1973). Power motivation and risk-taking behavior. *Journal of Personality*, 41, 121-139.
- McDougall, D. C. (1908). *Introduction to social psychology*. Londres: Methuen.
- Miller, N. E. (1948). Studies of fear as an acquirable drive: I. Fear as motivation and fear-reduction as reinforcement in the learning of new responses. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 89-101.
- Montero, I. (1989). *Motivación de logro. Concepto y medida en el ámbito de la enseñanza media*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid.
- Montero, I. (1997). Avaluació de l'autoconcepte i la motivació per l'aprenentatge. En J. Alonso (Coord.), *Diagnòstic psicopedagògic i avaluació curricular*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Montero, I., y de Dios, M. J. (2004, abril). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. About Paul Pintrich's work: Motivational and cognitive processes self-regulation in educational settings. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 189-196. Recuperado el 20 de abril de 2004 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_35.pdf.
- Montero, I., de Dios, M. J., y Huertas, J. A. (2001). El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: Un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, 22 (3), 305-318.
- Montero, I., y Huertas, J. A. (1995, abril). *Desarrollo y motivación: Análisis del habla infantil en el contexto escolar*. Comunicación presentada en las III Jornadas de Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Montero, I., y Huertas, J. A. (1997). Motivación en el aula. En J. A. Huertas (Ed.), *Motivación: Querer aprender* (pp. 291-224). Buenos Aires: Aique.

- Montero, I., y Huertas, J. A. (1999, abril). *The motivational function of private speech*. Poster presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Montero, I., y Huertas, J. A. (2002). *La intervención motivacional en el aula*. Madrid: Santillana Educación.
- Montero, I., Huertas, J. A., Rodríguez Moneo, M., Fernández Barroso, A., y Laá, M. V. (1998). *La intervención motivacional en la escuela integrada: otra vía para la compensación*. Madrid: CIDE.
- Montero, I. y León, O.G. (2002). Triple -¿mortal?- interacción. Consejos para una correcta interpretación de la interacción en los diseños complejos. *Revista de la AEMCCO (Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento)*. Volumen especial, 141-146.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. Nueva York: Wiley.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1979a). Development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- Nicholls, J. G. (1979b). Quality and equality in intellectual development. *American Psychologist*, 34 (11), 1071-1084.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Vol. 1: Student motivation* (pp. 39-73). Nueva York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. En R. Sternberg y J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 11-40). New Haven, CT: Yale University Press.

- Nicholls, J. G., Cobb, P., Yackel, E., Wood, T., y Wheatley, G. (1990). Students' theories of mathematics and their mathematical knowledge: multiple dimensions of assessment. En G. Kulm (Ed.), *Assessing Higher Order Thinking in Mathematics* (pp. 137-54). Washington, DC: American Association of Advanced Science.
- Nicholls, J. G., y Miller, A. (1985). Differentiation of the concepts of luck and skill. *Developmental Psychology*, 21, 76-82.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P. C., Thorkildsen, T. A., y Lauer, J. M. (1989). Can achievement motivation theory succeed with only one conception of success? En F. Halisch y J. H. L. van der Bercken (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation* (pp. 187-208). Lisse, Países Bajos: Swets & Zeitlinger.
- Pardo, J. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Patrick, E., y Abravanel, E. (2000). The self-regulatory nature of preschool children's private speech in a naturalistic setting. *Applied Psycholinguistics*, 21 (1), 45-61.
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe. (Trabajo original publicado en 1923).
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation on learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000c). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research and applications*. Nueva York: Prentice-Hall.

- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2a. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ramírez, J. D. (1991). Nuevas perspectivas metodológicas para el estudio del habla egocéntrica. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 119-134.
- Ramírez, J. D. (1999). Prólogo. En J. Sánchez, *Pensamiento y Lenguaje: Habla egocéntrica y regulación de las acciones* (pp. 9-16). Madrid: Miño y Dávila.
- Reeve, J. (1992). *Understanding motivation and emotion*. San Diego, CA: Hareourt Brace Jovanovich.
- Roberts, R. N. (1979). Private speech in academic problem-solving: A naturalistic perspective. En G. Zivin (Ed.), *The development of self-regulation through private speech*. (pp. 295-323). Nueva York: Wiley.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184-256). Nueva York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1963). The actualising tendency in relation to "motives" and to "consciousness". En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 11, pp 1-24). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rosa, A., y Montero, I. (1993). El contexto histórico de la obra de Vygotsky: un enfoque sociohistórico. En L. C. Moll (Comp.), *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica a la educación* (pp. 75-108). Buenos Aires: Aique. (Trabajo original publicado en 1990).
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1).
- Rubin, K. H. (1979). Impact of the natural setting on private speech. En G. Zivin (Ed.), *The development of self-regulation through private speech*. (pp. 265-294). Nueva York: Wiley.
- Ruble, D. N. (1987). The acquisition of self-knowledge: A self-socialization approach. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 243-270). Nueva York: Wiley.

- Ruble, D. N., y Dweck, C. S. (1995). The development of self-conceptions and person conceptions. En N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology*. Vol. 15: *Social Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rueda, R., y Dembo, M. H. (1995). Motivational processes in learning: A comparative analysis of cognitive and sociocultural frameworks. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 9: *Culture, motivation and achievement* (pp. 255-289). Londres: JAI Press.
- Rueda, R., y Moll, L. C. (1994). A sociocultural perspective on motivation. En H. F. O'Neill y M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 117-137). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., y Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 13-51). Nueva York: Academic Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., Mims, V., y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and intrapersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Sánchez, J. A. (1999). *Pensamiento y lenguaje: Habla egocéntrica y regulación de las acciones*. Madrid: Miño y Dávila.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 49-80). Nueva York: Academic Press.
- Schachter, S., y Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). Nueva York: Plenum Press.
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Nueva York: Academic Press.
- Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational Psychologist*, 21, 209-233.
- Stipek, D. A (1983). A development analysis of pride and shame. *Human Development*, 26, 42-54.
- Stipek, D. J. (1984). The development of achievement motivation. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Vol 1: Student motivation* (pp. 145-174). Nueva York: Academic Press.
- Stipek, D. J. (2002). Good Instruction is Motivating. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 310-332). Nueva York: Academic Press.
- Stipek, D. J., y Daniels, D. H. (1990). Children's use of dispositional attributions in predicting the performance and behavior of classmates. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 13-28.
- Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., y Salmon, J. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 41-66.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Tolman, E. C. (1959). Principles of purposive behavior. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 2, pp. 92-157). Nueva York: McGraw-Hill.
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1931).

- Vygotsky, L. S. (2001). *Obras escogidas II: Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Antonio Machado. (Trabajo original publicado en 1934).
- Vygotsky, L. S., y Luria, A. R. (1929). The function and fate of egocentric speech. *Actas del IX Congreso Internacional de Psicología* (pp. 464-465). New Haven, CT.
- Vygotski, L. S., y Luria, A. R. (1993). *Studies on the History of Behavior: Ape, primitive and child*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (Trabajo original publicado en 1930).
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1974). (Ed.) *Achievement and attribution theory*. Morristown, NJ.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1982). An attribution theory of motivation and emotion. En H. Krohne y L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, DC: Hemisphere.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student Motivation and their application within an attributional Framework. En R. E. Ames y C. Ames, *Research on motivation in education, Vol. 1: Student motivation* (pp. 15-38). Nueva York: Academic Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46, 921-930.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

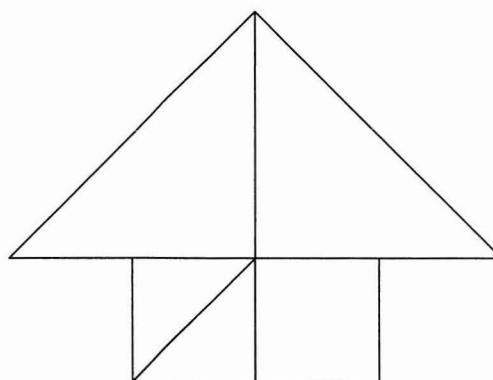
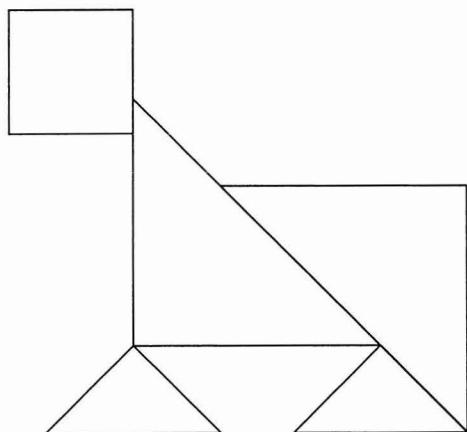
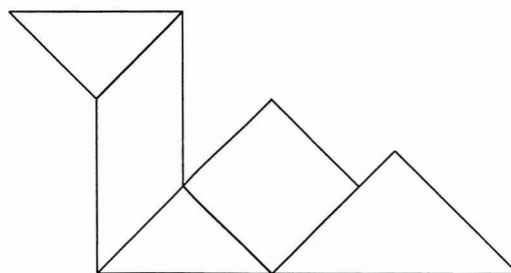
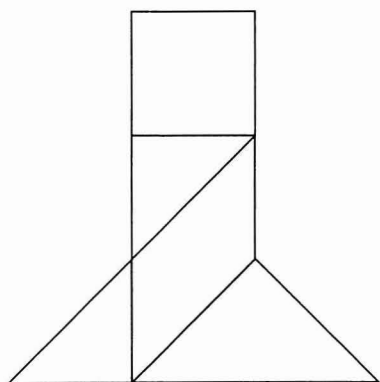
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1991).
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- White, R. W. (1960). Competence and psychosexual stages of development. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 8, pp 97-141). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). Nueva York: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., y Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- Winsler, A., y Díaz, R. M. (1995). Private speech in the classroom: The effects of activity type, presence of others, classroom context, and mixed-age grouping. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 463-487.
- Winsler, A., Díaz, R. M., McCarthy, E. M., Atencio, D. J., y Chabay, L. A. (1999). Mother-child interaction, private speech, and task performance in preschool children with behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40 (6), 891-904.
- Winsler, A., Díaz, R. M., McCarthy, E. M., Bird, R. L. (1997). *Two-year follow-up of preschool children at risk for ADHD: verbal self-regulation and speech-action coordination*. Comunicación presentada en la reunión bianual de la Society for Research in Child Development, Washington, DC.

- Winsler, A., Díaz, R. M., y Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (1), 55-79.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. Nueva York: Columbia University Press.
- Zivin, G. (1979a). *The development of self-regulation through private speech*. Nueva York: Wiley.
- Zivin, G. (1979b). Removing common confusions about egocentric speech, private speech and self-regulation. En G. Zivin (Ed.), *The development of self-regulation through private speech* (pp. 13-49). Nueva York: Wiley.

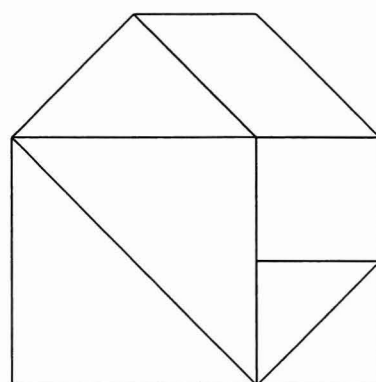
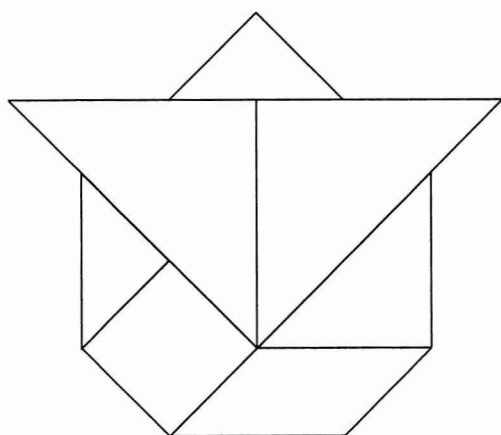
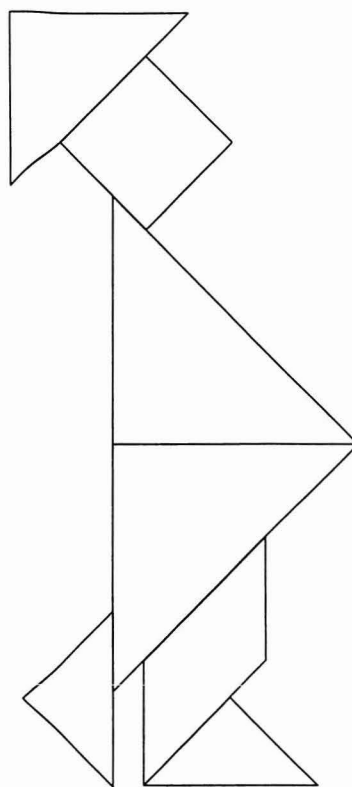
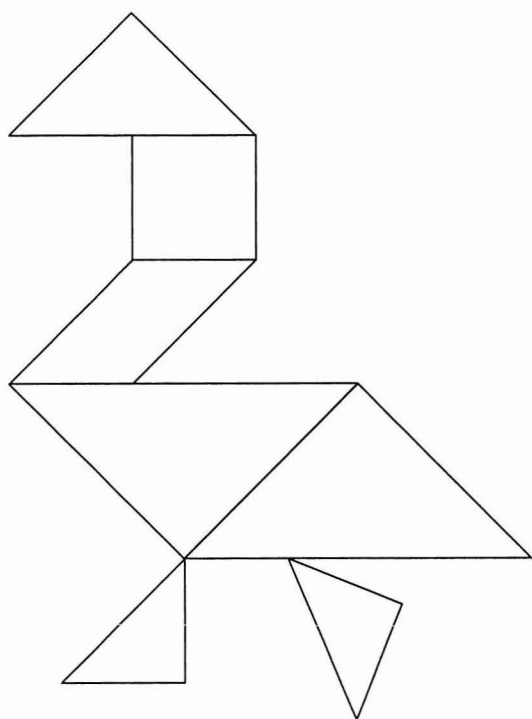
ANEXOS

ANEXO 1. MODELOS DE FIGURAS DEL TANGRAM DE CADA NIVEL DE
DIFICULTAD DE LA ESCALA

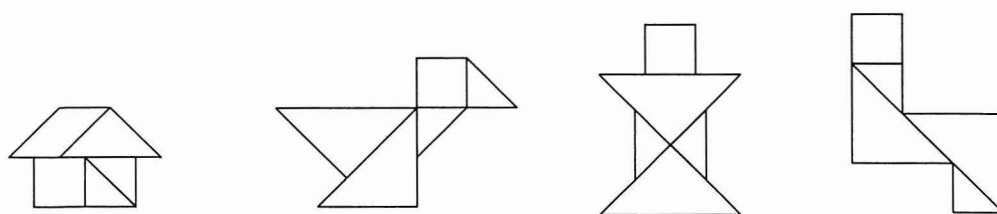
NIVEL 1:



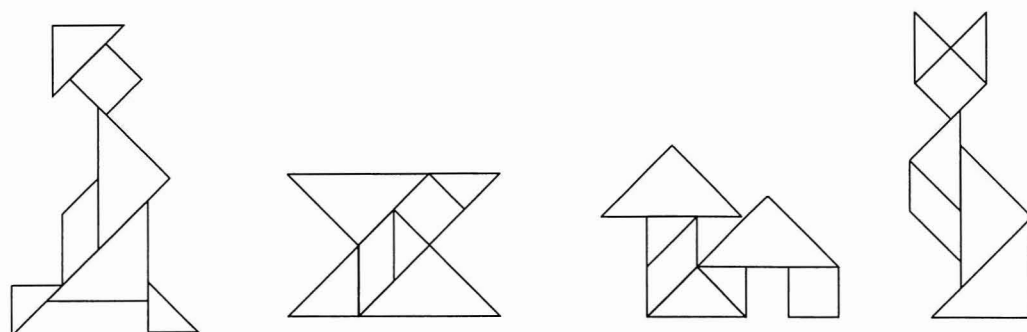
NIVEL 2.



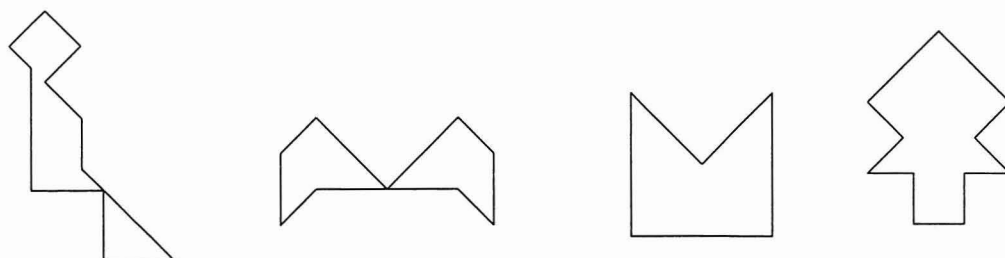
NIVEL 3.



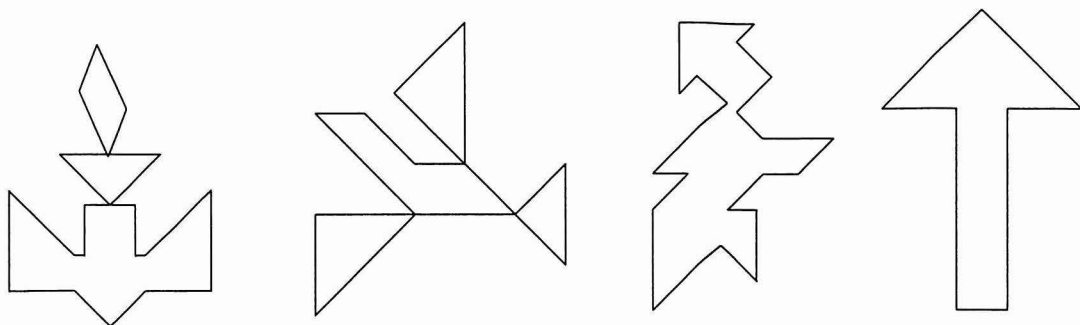
NIVEL 4.



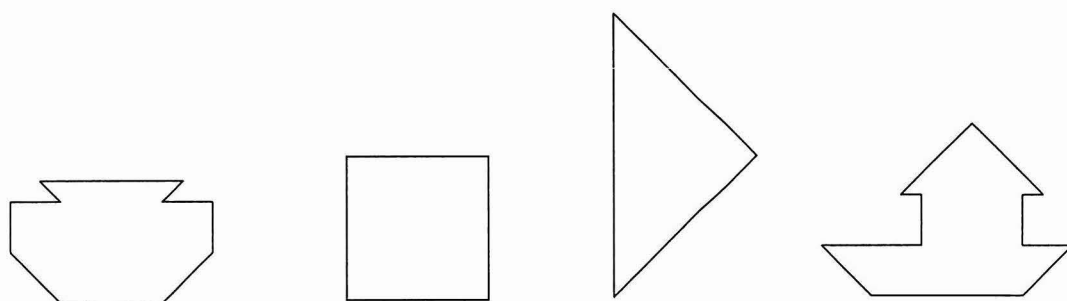
NIVEL 5.



NIVEL 6.



NIVEL 7.



ANEXO 2. SISTEMA DE CATEGORÍAS DE HABLA PRIVADA (BERK, 1986)

NIVEL 1. HABLA PRIVADA IRRELEVANTE PARA LA TAREA O

AUTOESTIMULATIVA

Categorías que la componen:

- 1A. Juego de palabras y repeticiones.
- 1B. Expresiones de afecto irrelevantes para la tarea.
- 1C. Comentarios a personas ausentes, imaginarias o no humanos.

NIVEL 2. HABLA PRIVADA EXTERNALIZADA Y RELEVANTE PARA LA TAREA

Categorías que la componen:

- 2A. Descripción de la propia actividad y comentarios de autoguía.
- 2B. Preguntas autocontestadas relevantes para la tarea.
- 2C. Lectura y sonidos de palabras en voz alta.
- 2D. Expresiones de afecto relevantes para la tarea.

NIVEL 3. MANIFESTACIONES EXTERNALIZADAS DE HABLA INTERNA.

Categorías que la componen:

- 3A. Murmullos inaudibles.
- 3B. Movimientos de labios y lengua.

ANEXO 3. SISTEMA DE CATEGORÍAS DE HABLA PRIVADA

HABLA PRIVADA DE CONTENIDO COGNITIVO.

NIVEL 1. HABLA PRIVADA IRRELEVANTE O AUTOESTIMULATIVA: comentarios que realiza el sujeto y que no están dirigidos a la tarea que está realizando sino a otros elementos externos.

NIVEL 2. HABLA PRIVADA EXTERNALIZADA Y RELEVANTE PARA LA TAREA: comentarios dirigidos a la tarea y que, por lo tanto, pudiesen influir en ella.

NIVEL 3. MANIFESTACIONES EXTERNALIZADAS DE HABLA INTERNA: murmullos y inaudibles o movimientos de labios, ininteligibles para el observador pero en los que se produce una clara vocalización.

HABLA PRIVADA DE CONTENIDO COGNITIVO.

MJ. MOTIVACIÓN DE JUEGO.

MB. MOTIVACIÓN DE BIENESTAR O SUPERVIVENCIA (MOTIVACIÓN BÁSICA):
emisiones que manifiesten el deseo de satisfacer una necesidad básica.

MA. MOTIVACIÓN DE AFILIACIÓN: comentarios que indican la necesidad de estar con otras personas.

MP. MOTIVACIÓN DE PODER: emisiones que hacen referencia al deseo de influir en la conducta de otra persona.

ML. MOTIVACIÓN DE LOGRO.

ATRIBUCIONES: Explicaciones causales de los resultados

Tipo de atribución:

- Atribuciones ante éxito.
- Atribuciones ante fracaso.

Carga emocional de la atribución:

- Atribuciones neutras.
- Atribuciones con carga emocional asociada.

EXPECTATIVAS

Tipo de expectativas:

- Expectativas de resultado.
- Expectativas de eficacia.

Valencia de las expectativas:

- Expectativas positivas.
- Expectativas negativas.

Carga emocional de las expectativas:

- Expectativas neutras.
- Expectativas con carga emocional asociada.

EVALUACIONES

Tipo de evaluaciones:

- Evaluaciones parciales: valoración de la colocación de una pieza o una parte del puzzle.
- Evaluaciones globales: valoración del puzzle en su totalidad.

Valencia de las evaluaciones:

- Evaluaciones positivas.
- Evaluaciones negativas.

Carga emocional de las evaluaciones:

- Evaluaciones neutras.
- Evaluaciones con carga emocional asociada.

EMOCIONES NO LIGADAS A OTROS ELEMENTOS.

Tipo de emociones:

- Emociones positivas.
- Emociones negativas.

OTRAS EMISIONES DE MOTIVACIÓN DE LOGRO.

- Aprendizaje: Emisiones relacionadas con la motivación por el aprendizaje.
- Miedo al fracaso: Emisiones relacionadas con la motivación por el miedo al fracaso.
- Otros: Otras emisiones de motivación de logro.

REUNIDÓ EN EL DÍA DE LA FECHA, EL TRIBUNAL QUE SUSCRIBE ACORDÓ CONCEDER
A LA PRESENTE TESIS DOCTORAL LA CALIFICACIÓN DE SOBRESALIENTE CON LAUDE

MADRID, 30-SEPTIEMBRE-2004

EL PRESIDENTE

EL SECRETARIO,



FDO.: ALBERTO ROSA

FDO.: JUAN A. HUERTAS

PRIMER VOCAL

SEGUNDO VOCAL

TERCER VOCAL



FDO.: JUAN D. SALGADO

FDO.: PEDRO MATEOS

FDO.: CINTIA RODRIGUEZ

